

Schmalohr, Emil

Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache

Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, 144 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schmalohr, Emil: Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache.
Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, 144 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25218 - DOI:
10.25656/01:2521

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25218>

<https://doi.org/10.25656/01:2521>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht **V&R**

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Emil Schmalohr

Klassenzimmer als Bildungsgipfel

Lehrer, Schüler und Eltern
in eigener Sache

Vandenhoeck & Ruprecht

Vandenhoeck & Ruprecht (2009)

Mit 5 Abbildungen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70109-6

© 2009, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu §52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht (2009)

Inhalt

Vorwort	7
I. Vom Bildungsgipfel ins Klassenzimmer	11
1. Bildungsgipfel 2008 bis 2020	13
2. Die derzeitige Schullandschaft	17
3. Vorschul-, Gesamtschul- und Hochbegabtenforschung	25
4. Der Pisa-Schock und seine Bewertung	35
5. Das Klassenzimmer als Bildungsgipfel	39
II. Lehrersein zwischen Belastung und Selbstwirksamkeit	43
1. Lehrersein als Beruf	43
2. Mobbing, Stress und Burnout	46
3. Ursachenzuschreibungen und Beschuldigen	50
4. Gegen Hilflosigkeit und Pathologisieren	56
5. Fruchtbare Lehre	62
6. Seelische Gesundheit als Selbstwirksamkeit	65
III. Schülersein von der Fremd- zur Selbstdisziplin	71
1. Anliegen der Schüler	71
2. Schulpflicht und Zuschreibungssystem	75
3. Gewalt und Helfen	83
4. Selbstverantwortlich lernen	97
5. Wünsche an Eltern und Schule	102

IV. Elternsein als Entwicklungsaufgabe	107
1. Sicht der Eltern	107
2. Entwicklung des Elternseins	110
3. Fragen der Autorität	112
4. Zuschreibungsfallen bei Schwierigkeiten	117
5. Die ideale Schule	122
V. Das wohlberatene Klassenzimmer	125
1. Classroom-Management	125
2. Modell der Attributions-Beratung	129
3. Bildung angesichts des Anderen	132
4. Gerechte Klassengemeinschaft	133
Schluss	139
Literatur	141

Vorwort

Kaum ein anderes Thema bewegt die Bürger so sehr wie die Bildungspolitik und der Zustand unserer Schulen. Es heißt: Die Schule bestimmt die Zukunft und soll für unsere Kinder und Jugendlichen den sozialen Aufstieg garantieren. Dagegen stehen Klagen über Lehrermangel, Unterrichtsausfall, große Klassen und knappe Finanzmittel. Von Schülern wird über Leistungsdruck und Gewalt berichtet, und Eltern sind in Fragen der Schullaufbahn ihrer Heranwachsenden verunsichert. Dazu kommt der demographische Wandel, wonach es künftig in unserer Gesellschaft weniger junge Menschen mit einem wachsenden Anteil aus Zuwandererfamilien geben wird.

In dieser Situation fand der „Bildungsgipfel“ im Oktober 2008 großes Interesse, zu dem sich die Ministerpräsidenten der Bundesländer in Dresden trafen und Reformen bis zum Jahre 2020 vereinbarten. Die Kanzlerin hatte eingeladen und in der Wirtschaftskrise unsere Bundesrepublik zur „Bildungsrepublik“ ausgerufen. Im Monat vorher tagten die Schulpsychologen zu ihrem 18. Bundeskongress in Stuttgart mit dem Thema Lehrgesundheit. Ich habe dazu mit einem Workshop über „Attributions-Beratung“ beigetragen. Im vorliegenden Buch wird der Ansatz bei den „Ursachenzuschreibungen“ auf Fragen von Lehrern, Schülern und Eltern angewendet und mit der Zielsetzung der seelischen Gesundheit in den Rahmen von Aufgaben der Bildungsreform gestellt.

Das Gipfeltreffen der Regierungschefs erinnerte an die Aufbruchstimmung der Bildungsreformen in den 60er bis 90er Jahren. Sie führten damals zu aufwendigen Forschungen in

den Bereichen Vorschulerziehung, Einführung von Gesamtschulen und Hochbegabtenförderung. Die Ergebnisse waren ernüchternd. Sie sind heute in Vergessenheit geraten und werden im Buch mit Blick auf die derzeitigen Reformen bis hin zu den Pisa-Tests in Erinnerung gebracht. Es ergibt sich die Folgerung, vom politischen Bildungsgipfel herab die Arbeit im Klassenzimmer zum pädagogischen Bildungsgipfel zu erklären. Im Klassenzimmer entscheiden sich Erziehung und Bildung der Heranwachsenden für den Start ins Leben.

Meine Beschäftigung mit den Fragen beruht auf früheren Tätigkeiten als Lehrer, auch an der Sonderschule und als Schulleiter. Ich habe dann als Psychologe eine Erziehungsberatungsstelle geleitet, Projekte zur Vorschulreform und Hochbegabtenförderung durchgeführt und war Mitarbeiter in einem Schulpsychologischen Dienst. Mit Erfahrungen aus weiteren Projekten wurde in Verbindung mit der Lehre an der Universität das hier angewendete Modell der Attributions-Beratung entwickelt.

Das Buch beginnt in Teil I mit einem Blick auf den Bildungsgipfel 2008 und die Vereinbarungen bis zum Jahr 2020. Ein Wegweiser durch die derzeitige verzweigte Schulandschaft soll der Orientierung dienen. Damit sind die Gegebenheiten gekennzeichnet, unter denen heute Lehrer und Schüler unter Mitwirkung der Eltern im Klassenzimmer arbeiten. Sie werden besser verständlich, wenn man auf ihre Entwicklung aus den Bildungsreformen mit der Begleitforschung seit den Anfängen unserer Bundesrepublik zurückblickt.

Die drei folgenden Teile II bis IV bieten Lehrern, Schülern und Eltern aus der Sicht des Klassenzimmers Gelegenheit, die gestellten Aufgaben und die dabei auftretenden Schwierigkeiten zu klären. In einem Erkundungsversuch kommen anhand eines Fragebogens 37 Teilnehmer mit schriftlichen Aussagen zu Wort. Darunter sind 9 Lehrer, 21 Schüler und

7 Elternteile mit Erfahrungen aus der Grund-, Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium. Schwierigkeiten wurden mit Lehrern und Eltern in Einzelgesprächen diskutiert. Die Schüler besprachen Probleme in den Vierergruppen der Befragungen.

Die Stellungnahmen der Beteiligten werden als deren subjektive Theorien in erzählender Psychologie analysiert und mithilfe von Ergebnissen der messenden Psychologie weiterverarbeitet. Unterschiedliche Sichtweisen von Lehrern, Schülern und Eltern finden in Ursachenzuschreibungen ihre Erklärung. In Schwierigkeiten kommt es zum gegenseitigen Beschuldigen und unbedachten Zuschreiben von Krankheit, dem Pathologisieren. Mithilfe der Attributions-Beratung werden die Verhältnisse geklärt und Problemlösungsversuche angeboten.

Der letzte Teil V fasst alles im Hinblick auf Beratungsfragen zusammen und schließt mit künftigen Aufgaben der interkulturellen Erziehung. Sie werden durch die zugewanderten Kinder und Jugendlichen immer dringender.

Mein Dank gilt den Lehrern, Schülern und Eltern sowie den Schulleitern, die das vorliegende Unternehmen gefördert und unterstützt haben. Ihnen sei das Buch „Klassenzimmer als Bildungsgipfel“ gewidmet.

Neuss, im Sommer 2009

E. S.

I. Vom Bildungsgipfel ins Klassenzimmer

Beim Stichwort *Klassenzimmer* fällt Ihnen vermutlich das Kinderbuch „Das fliegende Klassenzimmer“ von Erich Kästner ein, das bis in die Gegenwart oft verfilmt wurde. Oder Sie denken an die frühen Erzählungen der Schülerschicksale „Unterm Rad“ von Hermann Hesse und „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ von Robert Musil. Vielleicht sind Sie auch auf die Neuerscheinung „Schulkummer“ von Daniel Pennac gestoßen, der selbst ein schlechter Schüler war, dann doch das Abitur schafft und Lehrer wird, wobei er dann keinen Schüler zum hoffnungslosen Fall erklärt.

Solche Lektüre ruft die eigene Schulzeit in Erinnerung und schafft Grundlagen für die Bearbeitung von Fragen der heutigen Bildungs- und Schulreform. Von diesen Fragen werden hier zur Einführung in das Buch einige angesprochen. Sie sind gebeten, dazu in Form eines *Gedankenprotokolls* Stellung zu nehmen.

Gedankenprotokolle sind eine Methode, sich das eigene Alltagsverständnis mit den *subjektiven psychologischen Theorien* und *Ursachenzuschreibungen* zurechtzulegen. Dieses Vorgehen beruht auf der *Comon-sense-Psychologie* von Heider (1977). Heider hat eine *Psychologie der interpersonalen Beziehungen* in Ergänzung zur *wissenschaftlichen Psychologie* begründet und gilt als Vater der Attributionstheorien.

Neben der Selbsterfahrung ist ein Zweck von Gedankenprotokollen, sich auf die *objektiven Theorien* in den Wissenschaften mit ihren *Erklärungen* vorzubereiten. In der Psychologie stehen sich dabei die *erzählende* und die *messende*

Form der Wissenschaft gegenüber, deren Anwendung in der Pädagogischen Psychologie mit der Beratungs- und Lesepsychologie fruchtbar gemacht werden kann. Das Vorgehen wird im Buch bei den Fragen an die Lehrer, Schüler und Eltern und bei der Bearbeitung ihrer Antworten angewendet.

Das Gedankenprotokoll sollte schriftlich festgehalten werden, damit man darauf zurückgreifen kann. Sie brauchen zum Schreiben etwas Zeit, ein Blatt Papier, einen Stift und einen ruhigen Platz.

Aufgabe:

Bitte notieren Sie, was Ihnen auf Anhieb zu den Stichworten einfällt, die bei den derzeitigen und früheren Reformmaßnahmen genannt werden:

1. Bildungsgipfel 2008 und Aufstieg durch Bildung.
2. Bildungsreformen. An welche Themen denken Sie?
3. Bildungsforschung. Sind Ihnen Projekte und Ergebnisse bekannt?
4. Begabung. Ist Begabung lernbar?
5. Chancengleichheit. Für welche Gruppe ist die Forderung am dringendsten?
6. Gesamtschule. Wie stehen Sie dazu?
7. Übergang zu weiterführenden Schulen. Lehrergutachten oder Elternwunsch?
8. Integrative Förderung Behinderter. Sollen die Sonderschulen wegfallen?
9. Risikoschüler. Welche Gruppe ist gemeint?
10. Hochbegabtenförderung. Ist sie vertretbar?
11. Turbo-Abitur. Was halten Sie davon?
12. Pisa-Schock. Wie ist Ihre Bewertung?
13. Exzellenzinitiativen und Bologna-Reform. Haben Sie eine Meinung, welche?
14. Klassenzimmer. Was ist für eine erfolgreiche Arbeit besonders wichtig?

Es wäre nützlich, nach den Antworten zu den Fragen noch Ihre Erinnerung an die eigene Schülerzeit festzuhalten. Woran denken Sie als erstes, und wie stehen Sie heute zur öffentlichen Meinung über Lehrer und Schule?

1. Bildungsgipfel 2008 bis 2020

Der Ergebnisbericht, den die Ministerpräsidenten der Länder über den *Bildungsgipfel 2008* der Bundesregierung vorlegten, hat den Titel „Aufstieg durch Bildung“ mit dem Untertitel „Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ (Die Regierungschefs der Länder 2008). Bundeskanzlerin Angela Merkel hatte die Devise ausgegeben, Deutschland müsse bei den aufgekommenen Wirtschafts- und Finanzkrisen zur Erhaltung des Wohlstandes mit mehr Bildung gegensteuern und zur *Bildungsrepublik* werden.

(1) Der Bericht beginnt: „Bildung ist der Schlüssel für die Zukunft unseres Landes. Bildung muss deshalb auch in Zukunft oberste Priorität haben.“ Die Initiative soll Anstöße geben, den Einzelnen in der Krise des gesellschaftlichen Wandels mit besserer Bildung auszurüsten. Es wurden finanzielle Aufwendungen und inhaltliche Reformenziele bis zum Jahre 2020 vereinbart und dazu an Innovationsfähigkeit und Mut appelliert.

In finanzieller Hinsicht fordern die Länderchefs, den Anteil für Bildung und Forschung bis zum Jahr 2015 auf 10 % des Bruttoinlandprodukts zu erhöhen. Mit den derzeitigen 6,2 % Anteil für Bildung und 2,7 % für Forschung liegt die Bundesrepublik im europäischen Vergleich unter dem Durchschnitt. Die Verbesserungen sollen bei der Gebäudesanierung der Kindertagesstätten und Schulen bis hin zu den Universitäten beginnen. Es zeigt sich, dass Bildungspolitik zu einem großen Teil Finanzpolitik ist, um die gerungen wird. So haben Kritiker an den Beschlüssen des Bildungs-

gipfels bereits auf Untersuchungen von Bildungsökonomien hingewiesen, wonach unter den Faktoren, die den Lernerfolg von Schülern betreffen, der Zustand der Gebäude kaum eine Rolle spielen soll.

Die inhaltlichen Reformen haben mit verbesserten Bildungschancen das Ziel, Unterschiede in der Herkunft der Heranwachsenden nicht über ihre Zukunft entscheiden zu lassen. Es geht um Maßnahmen in der Vorschulzeit, dann in den Schulsystemen mit dem Zugang zu den Universitäten bis hin zur Förderung der Forschung.

(2) Bei den Einrichtungen zur Betreuung der Kinder unter drei Jahren verkünden die Ministerpräsidenten, bis zum Jahre 2013 mehr Plätze in Krippen, bei Tagesmüttern und in Kindertagesstätten zu schaffen. Neuerdings wird den Eltern ein flächendeckendes Krippenangebot versprochen. Zunächst ist ein Angebot für 35 % der Kinder vorgesehen. Zurzeit stehen mit unterschiedlichen Länderanteilen solche Plätze für nur etwa 13 % der Kinder zur Verfügung (letzte Bundesstatistik 2006).

Für die 3- bis 5-jährigen soll der seit 1996 bestehende Rechtsanspruch der Eltern auf einen beitragsfreien Kindergartenplatz für halbe Tage, der von 87 % der Kinder wahrgenommen wird, mit mehr Ganztagsangeboten weiter ausgebaut werden. Von den Erziehern wird gefordert, die frühkindliche und schulische Bildung künftig mehr miteinander zu verzahnen und dabei die deutsche Sprache besonders zu fördern. Dazu sind bis 2010 vor Schulbeginn anzuwendende Sprachstandsbeobachtungen bzw. entsprechende Feststellungsverfahren geplant, um bis 2012 eine gezielte Sprachförderung sicherzustellen.

Entsprechend soll die Ausbildung der Erzieher verbessert werden, von denen bisher nur 12 % den angehobenen Fachhochschulabschluss vorweisen können. Um die Planziele bis

2013 zu erfüllen, müsste die Zahl der heutigen Erzieherinnen – männliches Personal wird dort auch künftig die Ausnahme sein – mindestens verdoppelt werden. Dafür gibt es nicht genügend Ausbildungsplätze, geschweige denn entsprechend viele Bewerber. Die meisten von ihnen werden weiterhin mit dem herkömmlichen Fachschulabschluss in den Beruf gehen. Im Juni 2009 gab es wochenlange Streiks mit Demonstrationen der Erzieher, die sich unterbezahlt und mit den schlechten Arbeitsbedingungen ausgebeutet und überfordert fühlen.

Im Hinblick auf die 3- bis 5-jährigen Kinder interessieren zwei Vorschläge, die an die 70er Jahre der Vorschulreform erinnern. Die Spitzenverbände der Wirtschaft fordern in einem gemeinsamen Papier zum Bildungsgipfel, für alle Kinder vor dem Schuleintritt ein verpflichtendes und beitragsfreies Vorschuljahr einzuführen. Bei der Früheinschulung ist an die Defizite vor allem bei Einwandererkindern gedacht, damit sie von der ersten Klasse der Grundschule an aktiv am Unterricht in deutscher Sprache teilnehmen können. Zweitens ist das Land Hessen zu nennen, das mit der gleichen Zielsetzung einer *kompensatorischen* Förderung vor dem Schuleintritt eine *Kinderschule* für alle plant.

(3) Beim derzeitigen Schulsystem waren sich die Politiker einig, die Verlängerung der Grundschulzeit auf 6 Jahre zu bekräftigen, um damit eine frühzeitige Auslese für weiterführende Schulen zu vermeiden. Damit sprachen sie sich gegen die 4-jährige Grundschule aus. Von der 2-jährigen *Orientierungsstufe* (an Grundschulen oder im Sekundarbereich I) wird erwartet, die Zahl der Schulabbrecher zu verringern, die später wegen zu geringer elementarer Schulkenntnisse keine Stelle finden. Dazu ist anzumerken, dass regional unterschiedlich etwa 5-10 % der 15-Jährigen als *Risikoschüler* gelten. Das sind Schüler, die in diesem Alter nur auf Grundschulniveau lesen und rechnen können, unter ihnen meistens Schüler aus Zuwandererfamilien. Die Zahl der

Schulabgänger ohne Abschluss, unter den türkischen Jungen fast die Hälfte, soll bis zum Jahr 2015 im Bundesdurchschnitt von 8 % auf 4 % gesenkt werden. Für die ausbildungsfähigen jungen Heranwachsenden ohne Berufsabschluss haben sich Bund und Länder das Ziel gesetzt, ihre Zahl von 17 % auf 8,5 % zu halbieren. Zur besseren Vorbereitung auf den künftigen Arbeitsmarkt wurde vereinbart, von Anfang an die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT-Fächer) zu stärken.

(4) Im *Hochschulpakt 2020* werden mehr Abiturienten, die Öffnung der Hochschulen und Universitäten für Nichtabiturienten mit Berufsausbildung und bei der Forschungsförderung mehr *Exzellenzinitiativen* gefordert. Das sind Wettbewerbe unter den Universitäten und Forschungsinstituten. Einrichtungen, die durch bisherige *herausragende* Leistungen und durch entsprechende Anträge für künftige Vorhaben ausgewiesen sind, erhalten bevorzugt Finanzmittel. Der Hochschulpakt 2020 wurde am 4. Juni 2009 in Berlin vom Bund und den Ländern mit dem *Hochschulpakt II* bekräftigt, wonach schon bis 2019 zur Förderung der Universitäten und Exzellenzinitiativen 18 Milliarden Euro bereitgestellt werden. Dadurch soll der vermehrte Zustrom von Studierenden aufgefangen werden, der u.a. auch wegen des *Turbo-Abiturs* nach 12 (statt 13) Schuljahren erwartet wird.

Neben den Exzellenzinitiativen hat an den Universitäten die *Bologna-Reform* begonnen, wonach bei den Studiengängen im Europäischen Raum bis 2010 ein gestuftes System mit Bachelor- und Masterabschlüssen vorgesehen ist. Die Reform geht auf ein Treffen von Bildungsministern aus 31 Staaten im Juni 1999 in der italienischen Stadt Bologna zurück, die eine alte Universitätstradition hat. Von einigen Seiten gab es von vornherein Bedenken, nicht nur gegen die Einführung englischsprachiger Bezeichnungen, sondern auch gegen die Bachelor-Graduierung, die etwa in den USA

und England unterschiedliche Qualifikationen vermittelt. Ende April des Jahres 2009 haben die Wissenschaftsminister von 46 Ländern im belgischen Löwen anerkannt, dass die Frist 2010 nicht einzuhalten ist. Ferner gestehen sie bei freierer Auslegung der Abschlüsse zu, die akademische Diplomgraduierung beizubehalten. Inzwischen wächst bei Universitätslehrern die Kritik an der politisch motivierten Reform, die an die Stelle von Bildung durch Wissenschaft und Forschung eine Ausbildung und Verschulung durch Module und Punktesysteme setzt. Für die Studierenden ist die Planung eher erschwert, zumal zwei Abiturjahrgänge vor den Universitäten stehen. So wird beim Bildungsstreik der Studenten im Juni 2009, der sich u.a. gegen die wiedereingeführten Studiengebühren richtete, die Rücknahme der ganzen Reform gefordert.

2. Die derzeitige Schullandschaft

Im deutschen Schulwesen sehen die Ministerpräsidenten der Bundesländer beim Bildungsgipfel 2008 eine *konstruktive Vielfalt* verwirklicht. Damit würden im Föderalismus die Kreativität geweckt, die Fähigkeiten des Einzelnen gezielt gestärkt und der Wettbewerb mit Innovationen wie sonst in keinem Politikfeld gefördert. Das komme den Kindern und Jugendlichen durch mehr Qualität in Schule und Ausbildung zugute. In der Praxis stellt sich die Lage für Lehrer, Schüler und Eltern nicht so einfach dar. Das zeigt sich z.B. bei den neuen Einrichtungen mit den Bezeichnungen *Förderschule* und *Frühförderung Behinderter* oder wenn am Ende der Grundschulzeit bei den Zehnjährigen über die weitere Schullaufbahn zu entscheiden ist. Die unterschiedlichen Schulstufen und Schulformen in den Ländern haben zu einer nur schwer überschaubaren Schullandschaft geführt, die bei vielen Verwirrung stiftet. Sie bedarf der Klärung, zu der ein Blick in ihre Entwicklung beitragen kann.

Das dreigliedrige Schulsystem

In der Nachkriegszeit wurde in der Bundesrepublik das dreigliedrige System mit Volksschule, Mittelschule und Gymnasium wieder aufgebaut, das seit Anfang des vorigen Jahrhunderts bestand. Die Volksschule war die einheitlich organisierte öffentliche Pflichtschule mit 8 Klassen für alle Heranwachsenden im Alter von 6 bis 14 Jahren, die nicht die weiterführende Mittelschule oder das Gymnasium besuchten. Durch *Sitzenbleiben* konnten schwerer lernende Schüler den Stoff einer Klasse wiederholen. Wenn das Ziel zweimal nicht erreicht wurde, kam nach einer Prüfung die Förderung in einer Sonderschule in Betracht. Mit dem Abschluss der Volks- oder Sonderschule begann die Lehre in den handwerklichen Berufen oder die Arbeit in *ungelernten Berufen*, und der Besuch der dreijährigen Berufsschule war Pflicht.

Die Mittelschule war die weiterführende Schule für 10- bis 16-Jährige mit Unterricht u.a. in Fremdsprachen und Mathematik. Ihr Abschluss der Mittleren Reife berechnete zum Besuch der Ingenieurschulen für technische Berufe, der Fachschulen für die sozialen und der höheren Handelsschule für die kaufmännischen Berufe sowie zum Einstieg in die mittlere Beamtenlaufbahn. Das Gymnasium führte 10- bis 19-Jährige in der klassischen humanistischen Form mit Schwerpunkten in den alten Sprachen, Latein und Griechisch, mit Geschichte und Mathematik zum Abitur. Daneben bestand die *Oberrealschule*, die mit neuen Fremdsprachen begann und Schwerpunkte in den Naturwissenschaften hatte. Das Abitur berechnete zum Besuch der Akademien, Hochschulen und Universitäten mit der Vorbereitung auf die akademischen Berufe. In einem Schülerjahrgang ergab sich in der ersten Nachkriegszeit ein Anteil von etwa 5% Abiturienten, etwa 20% mit Mittlerer Reife, sodass über zwei Drittel der Schulabgänger Volksschüler waren.

Eine neue Entwicklung wurde zunächst durch den *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953-65) und dann durch den *Deutschen Bildungsrat* (1966-75) eingeleitet. Der Deutsche Ausschuss empfahl im *Rahmenplan* (1959), die Volksschulpflicht auf 9, dann auf 10 Jahre zu verlängern und die Auslese für die weiterführenden Schulen um 2 Jahre hinauszuzögern, wobei das altsprachliche Gymnasium ausgenommen war.

Zur Begründung der Verlängerung wurde die epochale körperliche Entwicklungsbeschleunigung der Kinder und Jugendlichen mit früherem Eintritt der geschlechtlichen Reifung (*Akzeleration*) ins Feld geführt, die mit einer verzögerten geistig-seelischen Entwicklung und einem Rückgang in der Begabung verbunden sein sollte, einem *Begabungsschwund*. Nach eingehenden Untersuchungen war nur noch von einem *Wandel* im geistig seelischen Geschehen mit anderen Schwerpunkten in den Begabungen wie in der Schnelligkeit und im technischen Bereich die Rede (Schmalohr 1962). Geblieben ist die Maßnahme, die Schulpflicht von 8 Jahren auf die *Vollschulzeit* von 10 Jahren zu verlängern.

Die Einführung von Gesamtschulen

Der *Deutsche Bildungsrat* (1966–1975) empfahl im *Strukturplan für das Bildungswesen* (1970) Schulversuche mit Gesamtschulen einzurichten. Gesamtschulen fassen als System die Schulformen Hauptschule und Realschule mit dem Gymnasium zusammen, wobei von der 10. Klasse an die gymnasiale Oberstufe beginnt. In der Form der kooperativen Gesamtschule (KGS) nehmen die Schüler in bestimmten Fächern in Lerngruppen an einem schulformübergreifenden gemeinsamen Unterricht teil. Es existieren zwei Mischformen hin zur integrierten Gesamtschule (IGS), bei der gemeinsamer Unterricht der Regelfall ist, oder zur additiven Gesamtschule (AGS), bei der die Räumlichkeiten ge-

trennt sind. Die Gesamtschulen sind inzwischen in verschiedenen Bundesländern Regelschulen, die neben dem gegliederten Schulsystem bestehen oder auch an seine Stelle treten.

Die Gesamtschulen haben den Besuch der Hauptschulen zurückgedrängt. In Nordrhein-Westfalen z.B., das dem Rückgang mit einer *Qualitätsoffensive* mit mehr Sprachunterricht für Migranten entgegenwirken möchte, besuchten 1970/71 60% der Schüler Hauptschulen und 1% Gesamtschulen. 2008/09 ging der Anteil der Hauptschüler auf 15% zurück und der Anteil der Gesamtschüler stieg auf 18%. Der Anteil der Realschüler betrug in den beiden Jahren 20% und 28% und der Gymnasiasten 25% und 39%. Im Bundesdurchschnitt stellt sich für das Jahr 2007 die Verteilung der Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe 8 wie folgt dar: Hauptschule 21%, Realschule 27%, Gymnasium 33%, Gesamtschule 9% und Sonderschule 4%.

Das Sonderschulwesen

Für die Sonderschulen wurde die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates *Zur Förderung behinderter und von Behinderung Bedrohter* (1974) maßgebend. Sie bestanden ursprünglich je nach Grad und Art der Behinderung der Kinder und Jugendlichen als Schulen für Lernbehinderte, Geistigbehinderte, Erziehungshilfe, Blinde, Sehgeschädigte, Hörgeschädigte, Sprachbehinderte und Körperbehinderte (auch Schulen für Kranke bei längerem Krankenhausaufenthalt). Für das Kindergartenalter gibt es Sondereinrichtungen.

Die heutige Entwicklung ist mit dem Stichwort *Integrative Förderung* gekennzeichnet. Sie wird durch die Vereinbarung der Vereinten Nationen über die Rechte der behinderten Menschen von 2007 bekräftigt, der die Bundesregierung im

März 2009 beigetreten ist. Behinderte sollen vor Diskriminierung geschützt werden. Bei der Anwendung auf behinderte Kinder und Jugendliche sollen diese *gemeinsam* mit den Schülern in Regelschulen gefördert werden, wobei vor allem Grund- und Hauptschulen infrage kommen. Die Bezeichnung *Sonderschule* bleibt nur für einige Sparten erhalten, z.B. bei Geistigbehinderten und Körperbehinderten. Die anderen Formen werden zu *Förderschulen* bei denen es *Förderschwerpunkte* und *Förderorte* gibt, sodass die frühere *Lernbehindertenschule* heute *Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen* heißt. Bei der integrativen Förderung an den Förderorten der Regelschulen (Grundschule, Hauptschule, auch Realschule) gibt es zwei Formen, den *Gemeinsamen Unterricht* oder die *Integrative Lerngruppe*.

Durchlässige Übergänge und Grundstruktur

Zwischen den Schularten von der Grundschule bis zum Gymnasium und den Sonderschulen bzw. Förderschulen sind die Übergänge durchlässig und die Abschlüsse zwischen den Bundesländern anerkannt. So kann z.B. in der Förderschule für Lernbehinderte der Hauptschulabschluss erreicht werden.

Bei den Abschlüssen sind zu unterscheiden: Ein *Erster allgemeinbildender Schulabschluss* als Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Zweitens ein *Mittlerer Schulabschluss* (Hauptschule, Realschule und Gesamtschule) nach 10 Jahren als Abschluss des Sekundarbereichs I. Ihn gibt es als Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und als Fachoberschulreife (FOR) ohne und mit Qualifikationsvermerk zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe. Schüler, die den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 nicht erreichen, weil sie nicht in die 10. Klasse versetzt sind, aber ihre 10-jährige Vollschulzeit erfüllt haben, bekommen ein Abgangszeugnis ohne Abschluss. Schüler der Sonder- und Förderschulen können die-

se Abschlüsse in Weiterbildungen nachholen, z.B. an Volkshochschulen oder beim Kolping-Werk.

In der Grundstruktur folgen auf die 4-jährige Grundschulzeit, auch 6-jährig mit Orientierungsstufe, die Schulformen der Sekundarbereiche I und II. Es ergeben sich in den Schulaufbahnen die beiden Abschlüsse, die in den verschiedenen Schulformen nach 10 Jahren zu erreichen sind und weiter die Abschlüsse nach der Gymnasialen Oberstufe mit der Allgemeinen Hochschulreife (Abitur) nach 12 oder 13 Schuljahren. Im Sekundarbereich II führen die Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachoberschulen zu eigenen Abschlüssen.

Neuere Entwicklungen

Es seien noch einige neuere Entwicklungen angemerkt, die von Eltern bei einem Wohnortwechsel in ein anderes Bundesland zu beachten sind. Viele Länder führen weiter Gesamtschulen ein, die gegenüber dem dreigliedrigen System von Hauptschule, Realschule und Gymnasium umstritten bleiben. Im Jahre 2009 hat sich in Baden-Württemberg ein *Aktionsbündnis gegliedertes Schulwesen* von Lehrerverbänden und Eltern für den Erhalt des herkömmlichen Systems mit dem Gymnasium ausgesprochen. Das Bündnis wird vom Kultusministerium unterstützt. Eine Initiative in Niedersachsen hat sich dem angeschlossen. Sachsen legte die Haupt- und Realschule zur Mittelschule zusammen, die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen mit allen Schulformen ist möglich. Die Umstrukturierung in solche Gemeinschaftsschulen hat Schleswig-Holstein beschlossen. Die Schullandschaft bleibt weiter in Bewegung.

Bremen will in der Alternative dreigliedriges System gegen Gesamtschule die Schulstruktur vereinfachen und legte sich darin bis 2010 fest. Nach der 4-jährigen Grundschule gibt es

nur noch zwei Schularten: das Gymnasium, das in weiteren 8 Jahren zum Abitur führt, und die Oberschule, die alle Abschlüsse mit dem Abitur in weiteren 9 Jahren anbietet.

Hamburg startet 2010/11 mit einem Zwei-Wege-Modell. Nach der Primarschule mit den Klassen 1 bis 6 gibt es ab Klasse 7 das Gymnasium, das nach Klasse 12 (in weiteren 6 Jahren) zum Abitur führt. Daneben wird in *regionaler Schulautonomie* die *Stadtteilschule* als eine Form der Gesamtschule eingerichtet. Sie bietet alle Abschlüsse an und führt ab Klasse 7 nach Klasse 13 auch zum Abitur.

Berlin wird ab dem Schuljahr 2010/11 das zurzeit wohl am stärksten differenzierte Schulwesen haben. Unter Erhalt der Sonderschulen und der 6-jährigen Grundschule soll es wie in Hamburg zwei weiterführende Schulformen geben: das Gymnasium und die neu entstehende Sekundarschule als Gesamtschule sowie als deren Sonderform die durchgängige Gemeinschaftsschule. Die zusammengeführten Haupt-, Real- und Gesamtschulen bieten alle Abschlüsse an, einschließlich des Abiturs nach 13 Schuljahren. Der Zugang zum Gymnasium mit dem Abitur nach 12 Schuljahren soll neu geregelt werden, wobei eine *Armutsquote* mit 30% der Schüler aus sozial schwachen Familien und ein Zufallsauswahlverfahren in die Diskussion gebracht sind.

In den meisten Bundesländern wird die einzelne Schule zur *selbständigen Schule*, bei der die Befürworter die Eigenverantwortung bei der Personalbesetzung und Mittelzuwendung begrüßen. Andere befürchten, dass der Streit um Lehrerstellen und Verteilung der knappen Finanzen auf die Schulebene zukommt. Der Lehrermangel wird von den Verbänden im Jahre 2009 auf 25000 Lehrer geschätzt und fällt in den nächsten 10 Jahren mit der Pensionierung von 350000 Lehren zusammen, deren Stellen bei dem schwindenden Interesse am Lehrerberuf nur schwer wieder besetzt werden können. Dabei gibt es in allen Systemen eine Ent-

wicklung hin zur Ganztagschule mit Anwesenheit der Lehrer. In manchen Gymnasien besteht die Möglichkeit, reine Jungen- oder Mädchenschulen zu besuchen, die von Eltern und Pädagogen befürwortet werden, die in der Reifungszeit für eine getrennte Erziehung eintreten. Eltern favorisieren gegen den Trend zur Gesamtschule zunehmend das herkömmliche Gymnasium und neu gegründete kostenpflichtige Privatschulen, unter ihnen internationale Schulen mit der Unterrichtssprache meist in Englisch.

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die zunehmende äußere Differenzierung in der Schullandschaft das Ergebnis der Reformbestrebungen der letzten 40 Jahre ist. Geblieben sind strittige Fragen, die in Lehrer-, Schüler-, Studenten- und Elternstreiks ausgetragen werden und die Wahlkampfthemen der Parteien bestimmen. Zurzeit werden von Politikern und Wissenschaftlern vor allem 6 Themen kontrovers diskutiert:

- Die Früheinschulung von 5-Jährigen. Sie wird nach dem Bildungsgipfel 2008 von den Wirtschaftsverbänden gefordert und neuerdings vom Land Hessen mit den *Kinderschulen* vorgeschlagen.
- Die Einführung der Gesamtschule. Sie bleibt in den Ländern umstritten, wenn es etwa auf der einen Seite im Sinne der Einheitsschule um die neue Form der Stadtteilschule geht oder auf der anderen Seite um den Erhalt der vierjährigen Grundschule, der Sonderschule, Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums.
- Der Übergang zur weiterführenden Schule. Die Frage, ob die Auslese nach der 4-jährigen Grundschulzeit oder der 6-jährigen Primarschule den Erfolg der Schüler besser voraussagt, ist weiter offen, ebenso wie das Verfahren bei

der Auslese mit der Gewichtung des Lehrerurteils, des Elternwunsches und sozialer Gesichtspunkte.

- Die integrative Förderung behinderter Schüler in Regelschulen. Die Wirkung bleibt fraglich, zumal entsprechend ausgebildete Lehrer fehlen. Gegner der integrativen Förderung sehen das Recht des Behinderten auf Anderssein und eine dementsprechende Bildung gefährdet.
- Die Frage der Risikoschüler. Sie erreichen im Sekundarbereich I keinen Abschluss, sodass der Weg in den Beruf erschwert ist.
- Das Abitur nach 13 oder 12 Schuljahren (*Turbo-Abitur*).

Zur Früheinschulung und Einführung der Gesamtschulen liegen seit den 60er Jahren Bildungsexperimente vor, die der bis heute geltenden Grundidee folgen, Chancengleichheit durch Begabungsförderung herzustellen. Dazu gab es in den 90ern Versuche zur Hochbegabtenförderung. Die Ergebnisse werden im folgenden 3. Kapitel dargestellt. Zur Bewertung des entstandenen Systems werden seit 2000 die Pisa-Ergebnisse herangezogen, die zum Pisa-Schock 2001 geführt haben (Kapitel 4).

3. Vorschul-, Gesamtschul- und Hochbegabtenforschung

Die derzeitige Bildungspolitik mit dem Bildungsgipfel 2008 erinnert an die Aufbruchstimmung nach der Gründung der Bundesrepublik im Nachkriegsdeutschland. Damals begann nach der Beseitigung der Trümmer des Krieges mit der Verkündung des Grundgesetzes und nach der Währungsreform das sogenannte Wirtschaftswunder. Es wurde bewusst, dass beim Neuanfang das Bildungskapital aus der Weimarer Zeit aufgebraucht war und in Deutschland großer Nachholbedarf bestand. Das wurde als Herausforderung verstanden, das Bildungswesen von Grund auf zu erneuern.

Es war der Pädagoge Picht, ehemals Leiter des Internats Birklehof im Schwarzwald, der 1964 mit dem Buch „Die Deutsche Bildungskatastrophe“ den *Bildungsnotstand* erklärte (Picht 1964). Er machte mit dem aufrüttelnden Titel auf die geringe Zahl der Abiturienten und den Lehrermangel aufmerksam, zu dem er ausrechnete, es müssten die Absolventen aller Studienfächer Lehrer werden, wenn der Bedarf bis 1970 gedeckt werden solle. Für die Gruppe, die als besonders Benachteiligte am wenigsten zum Abitur kam, wurde der Begriff des *katholischen Arbeitermädchens auf dem Lande* geprägt. In seinem *Notstandsprogramm* zur Herstellung von Chancengleichheit forderte Picht, das Ausleseproblem nicht dem Gymnasium zu überlassen, sondern dazu die Förderstufe einzurichten. Damit war er als Mitglied des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens* der Wegbereiter für die Gesamtschulen, die der *Deutsche Bildungsrat* dann 1970 empfahl.

Das Mittel zur Herstellung von Chancengleichheit stellte der Gutachtenband 4 „Begabung und Lernen“ des Deutschen Bildungsrats bereit. Darin versprach der Psychologe Roth mit 19 Experten, Chancengleichheit könne durch *Fördern von Begabungen durch Lernen* herbeigeführt werden (Roth 1968). Die Bildungsforscher verabschiedeten die Erblichkeitstheorie, die dazu geführt hätte, in den Schularten die bürgerliche Gesellschaft mit einer herrschenden Elite zu erhalten. Sie hoben dagegen den Anteil des umweltbezogenen Lernens an der Förderung der geistigen Leistungsfähigkeiten hervor. Begabung sei nicht nur *bildbar*, sondern auch *lernbar*, und die Methode der Wahl ein dynamisches *Begaben durch Lernen*. Es wird verwirklicht in der *kompensatorischen* Förderung zum Ausgleich von Begabungsdefiziten, sprich Lerndefiziten. Die kompensatorische Erziehung sollte vor allem die Arbeiterkinder erreichen und möglichst früh schon vor der Schule beginnen.

Auf dieser Grundlage begannen in den 70er Jahren die Reformen und eine sie begleitende Bildungsforschung zunächst zur Früheinschulung und etwas später zur Einführung der Gesamtschulen. Die Bundesregierung hatte 1970 vor dem Bundestag in einem Bericht zur Bildungsreform der Vorschulerziehung Priorität zuerkannt und festgelegt, bis 1980 solle die Einschulung auf das 5. Lebensjahr vorverlegt werden. Danach setzte in der Bundesrepublik die Reform der Vorschulerziehung ein, die sich mit über 30 Projekten unter Anführung mit Versuchen zur Intelligenzförderung durch Frühlesen zur *Vorschulbewegung* entwickelte (Schmalohr 1975).

Einen der größten Vorschulversuche begann das Land Nordrhein-Westfalen mit der Einrichtung von 50 Vorklassen für 5-Jährige, deren Fortkommen vier Jahre lang mit 5-Jährigen in 50 Modellkindergärten verglichen wurde. Wer angenommen hatte, eine frühe Förderung durch schulisches Lernen in Vorklassen oder eine intensivere Kindergarten-erziehung würde für die spätere Schullaufbahn Vorteile bringen, sah sich enttäuscht. Im Forschungsbericht heißt es, dass es in den Testleistungen keine praktisch ins Gewicht fallenden Unterschiede zwischen den Kindern aus den beiden Einrichtungsarten und den zum Vergleich herangezogenen nicht besonders geförderten Kindern gab. Die von vielen erwartete kompensatorische Bildungswirkung der Vorschulerziehung im Sinne eines Ausgleichs von Unterschieden zwischen Kindern verschiedener Sozialschichten konnte weder in der Vorklasse noch im Kindergarten nachgewiesen werden. Die Ergebnisse in anderen Projekten stimmten damit überein.

Die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen sah nach diesen Ergebnissen davon ab, die Schulpflicht vorzuverlegen und teilte in einem Beschluss von März 1977 mit, „[...], dass

durch die Vorverlegung der Schulpflicht um ein Jahr und die generelle Einführung von Vorklassen eine bessere Förderung der Fünfjährigen und damit verbunden, eine Erhöhung der Chancengleichheit für diese Kinder nicht erreicht werden kann“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW 1977).

Bei diesem Ausgang der Versuche zur Früheinschulung ist es verwunderlich, dass im Zusammenhang mit dem Bildungsgipfel 2008 wieder die Einführung eines Vorschuljahres und eine *Kinderschule* verlangt werden. Unter Hinweis auf neuere Arbeiten in den USA und Norwegen im letzten Jahrzehnt bewertet der Psychologe Dollase, der maßgeblich an der Vorschulforschung der 70er Jahre beteiligt war, die Unterdrückung der damaligen Ergebnisse als einen „Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie“ (Dollase 2007).

Forschung zur Einführung von Gesamtschulen

Bei den Forschungsprojekten zur Einführung von Gesamtschulen wurden die Anstrengungen auf das Schulalter verlagert. Das Ziel der Vorschulbewegung, mehr Demokratie zu verwirklichen und Lerndefizite bei benachteiligten Kindern auszugleichen, sollte nun bei den älteren Schülern durch gemeinsames Lernen in der Gesamtschule verwirklicht werden. Zu den Ergebnissen aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen liegen ausführliche Forschungsberichte einer Arbeitsgruppe des Konstanzer Pädagogen Fend (1982) vor, die der Bochumer Psychologe Wottawa (1981, 1982) kritisch bewertet hat. Die Alternative herkömmliche (traditionelle) Schule (TS) oder Gesamtschule (GS) stand von Anfang an vor allem in Nordrhein-Westfalen im Brennpunkt unterschiedlicher parteipolitischen Interessen.

Der Vergleich sollte hauptsächlich drei Fragen klären: Bietet die Gesamtschule bei Schülern aus bildungsfernen Sozialverhältnissen bessere Bildungschancen, bewährt sich die spätere Auslese nach der Förderstufe mit 6 Grundschuljahren im Vergleich zur Auslese nach 4 Grundschuljahren und soll nach den Ergebnissen der Projekte die Gesamtschule als Regelschule eingeführt werden? In Nordrhein-Westfalen nahmen an der ersten Untersuchungswelle 1977 3615 Schüler in besonders eingerichteten Gesamtschulen und daneben bestehenden Schulen des herkömmlichen Systems teil.

Bei seiner zusammenfassenden Bewertung der detaillierten Ergebnisberichte der Forschungsgruppe von Fend stellt Wottawa der Gesamtschule im Hinblick auf die beiden ersten Fragen ein schlechtes Zeugnis aus. So kann ihn auch im Hinblick auf die dritte Frage, die abschließende Empfehlung nicht überzeugen, die Gesamtschule aus dem Stadium der Versuchsschule herauszuführen und zu einer Regelschule zu machen. Das Argument der Fend-Gruppe, dass „die Beibehaltung des Status als Versuchsschule nicht günstig“ wäre und deshalb zur Weiterentwicklung „Versuche *an* Gesamtschulen gefördert werden“ sollten, ist für Wottawa nicht schlüssig: „Bei dieser Argumentation kann es *kein* Resultat der in NRW durchgeführten empirischen Studien geben, das zu einer anderen *wissenschaftlichen* Empfehlung führt. Bei so deutlichem Immunisieren drängt sich auch Laien die Frage auf, wozu man überhaupt die empirischen Erhebungen mit dem damit verbundenen Aufwand durchgeführt hat“ (Wottawa 1981, 59).

Projekte zur Hochbegabtenförderung

Das Motiv für die Projekte zur Förderung von Hochbegabten war, bei der Begabungsförderung nicht mehr allein nach *Chancengleichheit* zu streben und Benachteiligungen aufzuheben. Vielmehr sollte am anderen Ende der Verteilung aus

Gründen der *Chancengerechtigkeit* etwas für die besonders begabten Kinder und Jugendlichen getan werden. Es galt, zur Sicherung der Zukunft die wichtigsten Ressourcen zu mobilisieren, über die eine Gesellschaft verfügt. Um die Hochbegabtenförderung gab es von Anfang an einen Meinungsstreit, weil sie unter Eliteverdacht steht.

Der Streit begann bei der Eröffnung der „6. Weltkonferenz für die Hochbegabten 1985“ in Hamburg, bei der das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ein Modellprogramm zur Hochbegabtenförderung vorstellte, das den Forderungen der Elterninitiative „Das hochbegabte Kind“ entsprach. Nach dem Grußwort der Bildungsministerin beschwor der Hamburger Schulsenator die Vergötzung der Hochleistung in unserer Gesellschaft. Gewerkschaftler prangerten eine neue Begabungsideologie mit ihrem Leistungswahn und einen Rückmarsch in das Naziregime mit seinen Funktionärseliten an. Die Befürworter des Modellprogramms hielten mit der Sicht der Elterninitiative dagegen, wonach bei Hochbegabten soziale Schwierigkeiten auftreten, deren Ursache in der Vernachlässigung durch Lehrer und Schule liege. Mit der Aufgabe, diese Benachteiligung aufzuheben, konnte man die Förderung dann doch in die Bildungsreform mit dem Ziel von Chancengleichheit einfügen und damit beginnen.

Unter den zahlreichen Forschungsarbeiten seien das Marburger Projekt von Rost (Rost 1991), das Münchener Projekt von Heller (Heller 2008) und ein Projekt hervorgehoben, das sich mit dem Eliteproblem auseinandersetzt (Schmalohr 1992).

(1) Rost analysierte die Umwelt *hochleistender* Schüler und ging mit dieser Definition der leidigen Begabungsdiskussion aus dem Wege. Er begann seine Untersuchung an über 7000 Schülern des 3. Schuljahres, deren Entwicklung in einer Längsschnittuntersuchung bis in die Gegenwart hinein ver-

folgt wurde. Seine Ergebnisse bestätigten den Stanford-Psychologen Terman, der in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts mit seinem Intelligenztest in den USA die bisher umfassendste, über Jahrzehnte laufende Längsschnittuntersuchung durchgeführt und dabei Vorurteile über hochbegabte Kinder und Jugendliche korrigiert hat. Auch die Hochleistenden bei Rost sind nicht Einzelgänger und Sonderlinge mit sozialen Schwierigkeiten. Sie zeigten sich vielmehr im Vergleich mit den Altersgenossen als normal und engagierten sich aber auch sozial. Das lernten sie am besten, wenn sie mit den Normalbegabten zusammen sind. Die am Anfang als Hochleistende eingestuften Schüler waren später fast alle unter den Studierenden. Sie durchliefen ihr Studium zügig, wie sie schon als Schüler leistungsorientiert waren.

Rost erklärt die besseren Erfolge der Hochleistenden mit einem hohen Anteil an vererbter Intelligenz – er spricht von 50–60% – und mit intelligenten Müttern und Vätern in einem anregenden Elternhaus. Nach seinen Erfahrungen kommt es in der Schule darauf an, dass der Lehrer individuell differenzieren kann und unterschiedliche Lernwege nicht nur zulässt, sondern auch fördert.

(2) Heller bezog sich mit seinem Team bei der Definition von Hochbegabung neben hohen intellektuellen Fähigkeiten auf Konzepte der Kreativität, Motivation und auf andere Persönlichkeitsmerkmale. Er begann sein Projekt mit Gymnasiasten, die zu den 10–20% Begabtesten gehörten, und verfolgte ihren Bildungsweg über Jahre. Mit der Bewertung seiner Ergebnisse fasste er die Begabungsforschung zusammen und trug mit seiner Kritik an den Bildungsreformen zu einer realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten bei. Er verlieh ihnen Ausdruck mit der Offenlegung von gängigen *Mythen* von Reformen, denen er seine *Fakten* gegenüberstellte, die hauptsächlich gegen die Gesamtschule sprechen.

Die Daten Hellers stellen die Erwartung infrage, die Gesamtschule garantiere besser als das gegliederte System sozialen Chancenausgleich und Bildungserfolge. Er wendet sich auch gegen die Behauptung, dass bei den Kindern aus entwicklungspsychologischen Gründen eine Eignung (für Realschule oder Gymnasium) erst im 5./6. Schuljahr festgestellt werden kann. Sie sei für die Vorhersage des Schulerfolgs eher abträglich. Das Lehrerurteil hat nach seinen Ergebnissen auch die bessere Vorhersagkraft für den künftigen Erfolg des Schülers als der Elternwunsch, der in der Hälfte der Bundesländer den Ausschlag gibt. Heller erklärt die besseren Erfolge begabter Schüler mit einer Wirkung, die in der Lernpsychologie als *Matthäuseffekt* bezeichnet wird. Das geschieht in Anlehnung an den Spruch im Matthäusevangelium, wo es heißt: „Denn wer da hat, dem wird gegeben.“ Nach einer alten Menschheitserfahrung häufen sich Lern- und Wissenszuwächse je nach dem Vorhandenen noch besonders. In Anwendung auf die Schule wird dadurch der Schereneffekt verständlich, der in den Lerngruppen auftritt, wodurch die Chancen aufzuholen, für schwächere Schüler mit höherem Alter zunehmend geringer werden.

Hochbegabtenförderung in widerstreitenden Interessen

Das dritte Projekt war durch den Kreistagsbeschluss einer Kommune veranlasst, die dem örtlichen Schulpsychologischen Dienst den Auftrag erteilte, neben der Beratung in Fragen Hochbegabter eine über die Schule hinausgehende besondere Förderung für Hochbegabte einzurichten. Das Thema wurde im kommunalen Wahlkampf von den Parteien kontrovers diskutiert und die Mehrheitsfraktion hatte sich gegen die Stimmen der Minderheit durchgesetzt. Mit den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Begleitung wollte der Kreistag entscheiden, ob eine solche Einrichtung auf Dauer bestehen sollte und welche Schwerpunkte dabei zu

bilden sind. Man erwartete eine Lösung der Kontroverse in einem *Konsens*, der von allen anerkannt werden konnte.

In der Begleituntersuchung wurden die am Projekt beteiligten Politiker, Pädagogen, Eltern und ältere Schüler gebeten, schriftlich vorgelegte Fragen zu einer Hochbegabtenförderung mit bestimmten Maßnahmen zu bewerten. Aus den auf Tonband festgehaltenen Bewertungen wurden Konsensvorschläge erarbeitet, die anschließend den Teilnehmern wiederum schriftlich vorgelegt und mit ihnen in *Konsensgesprächen* diskutiert wurden. Ich war überrascht, dass sich bei der Diskussion der unterschiedlichen Standpunkte trotz aller Bemühungen eine Lösung im Konsens nicht erreichen ließ und die Kontrahenten nur *faule* Kompromisse registrierten. Dabei ist mir zum ersten Mal die Unzulänglichkeit einer Orientierung am Konsens mit der Beschuldigung des Gegenspielers, man sei *nicht konsensfähig*, aufgegangen. Das Ergebnis wird verständlich, wenn man bei der Bewertung an Stelle der *Konsens*theorie des Argumentierens nach Habermas die „Widerstreit“-Philosophie Lyotards (1989) anwendet und bei der Hochbegabtenförderung *widerstrebende Interessen* annimmt.

Solche Interessen lassen sich zwischen den Erfordernissen der Person und der Gesellschaft ausmachen. Das Individuum verlangt eine Förderung nach dem Prinzip *Freie Entfaltung der Person*, und die Gesellschaft verlangt demgegenüber den *Ausgleich von sozialen Schwächen*. So entstehen bei einer besonderen Hochbegabtenförderung zwei Gefahren, auf der einen Seite *elitäre Isolierung* und auf der anderen Seite *egalitäre Gleichmacherei*, die beide auf ihre Weise gegen die Gerechtigkeit verstoßen. Das Unternehmen ist mit der Seefahrt des Odysseus zu vergleichen, der zwischen dem Ungeheuer Szylla und dem Felsenschlund Charybdis Kurs halten musste. Die Verhältnisse sind in Abbildung 1 dargestellt, bei der das Widerstreit-Prinzip angewendet wird.

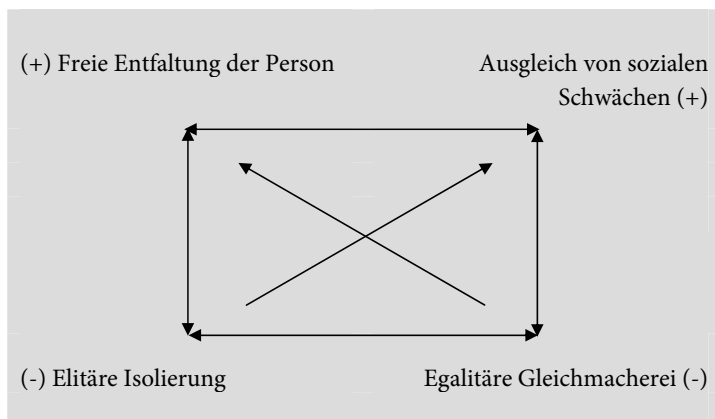


Abbildung 1: Hochbegabtenförderung im Widerstreit

Hochbegabtenförderung heute

Wenn heute zusammenfassend gefragt wird, was von den Projekten zur Hochbegabtenförderung in der Bundesrepublik der 90er Jahre geblieben ist, sollte an erster Stelle das Beratungsangebot in einigen regionalen Beratungsstellen und das Angebot der Schulpsychologischen Dienste genannt werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1985/2003). Beratung ist angezeigt bei der bis heute fortdauernden Tendenz, eine Verhaltensauffälligkeit der Vernachlässigung durch den Lehrer zuzuschreiben und vorschnell als Zeichen von Hochbegabung zu erklären. Ist eine hohe Begabung bestätigt, können in der Schullaufbahn frühe Einschulung und Klassenüberspringen hilfreich sein, wenn die betreffenden Lehrer das anraten. Im sozialen Bereich prüfen hochbegabte Schüler Meinungen von Autoritäten kritisch, übernehmen aber auch gerne Verantwortung, etwa als Klassen- oder Schulsprecher. Auf diesem Gebiet gibt es viele fragwürdige Ratgeber. Demgegenüber ist das Buch von Heller zu nennen, in dessen Beratungsteil interessierte Psychologen, Lehrer, Ärzte und Eltern wertvolle Anregungen finden (Heller 2008, 321–370).

Zweitens sollten die Wettbewerbe wie „Jugend forscht“ und „Jugend musiziert“ genannt werden. Diese Wettbewerbe sind von den städtischen Veranstaltungen angefangen über die Landes- bis hin zu den Wettbewerben auf Bundesebene sehr anspruchsvoll und stellen für die Teilnehmer Herausforderungen dar. Sie haben dabei Gelegenheit, ihre Leistungen zu erproben und können beim Vergleich mit anderen Teilnehmern in Selbsteinschätzung ihre Möglichkeiten und Grenzen erfahren.

Im Hinblick auf die Selbsteinschätzung von Hochbegabten sei aus der Bewertungsuntersuchung das Statement eines engagierten Gymnasialpädagogen zitiert, der sich in einen seiner Schüler hineinversetzt und sagt: „Noch so viel Hilfe von außen und noch so viel Beurteilung von außen können nicht mithalten mit der Erkenntnis, die der einzelne Hochbegabte selbst gewinnt. Wir können dem einzelnen noch so oft sagen, das hast du gut gemacht. Ob er es wirklich gut gemacht hat und ob er am Ende seines Leistungsvermögens angekommen ist, das weiß nur er selbst. Er weiß, ob er genug dafür getan hat, ob er noch mehr hätte erreichen können, etwa mit mehr Einsatz, und ob er dann zu einer Leistung kommt, zu der er aus seiner inneren Sicht ‚ja‘ sagen kann.“

4. Der Pisa-Schock und seine Bewertung

Nach der Hochbegabtenförderung in den 90er Jahren begannen vom Jahr 2000 an die internationalen Vergleichsuntersuchungen, die unter dem Stichwort „Pisa“ bekannt sind. Pisa ist die Abkürzung von *Programme for International Student Assessment* und bezeichnet eine Testserie, mit der in mehrjährigen Abständen die Schulleistungen bei 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gemessen werden.

Die Testverfahren beruhen auf einer Initiative der Wirtschaftsorganisation für entwickelte Länder, der OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), an der sich die Bundesrepublik seit dem „Konstanzer Beschluss“ der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 beteiligt. Neben den Pisa-Untersuchungen gibt es die Untersuchungen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) sowie Pisa-E und Iglu-E (*E* steht für Ergänzung) mit zusätzlichen nationalen Vergleichen, wobei mit Iglu-E 2006 ein vorläufiger Endstand erreicht ist (Bos 2008).

Im Bericht über die erste Pisa-Untersuchung sind die übergeordneten Ziele der OECD-Untersuchungen zusammengestellt (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, 14f.). Danach soll Pisa zeigen, ob es in ausreichendem Maß gelingt, die unterschiedlichen Startchancen der Kinder auszugleichen und für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Die Situation bestimmter Risikogruppen (z.B. Kinder aus einzelnen Ethnien) ist dabei besonders zu beachten. An der ersten Pisa-Untersuchung des Jahres 2000 nahmen etwa 180000 15-jährige Schüler und Schülerinnen aus 32 Staaten teil, in Deutschland rund 5000 aus 29 Schulen, pro Schule im Durchschnitt 23 Schüler, wobei die Schulen und Schüler nach Zufall ausgewählt wurden und die Teilnahme freiwillig war.

Die im Jahre 2001 veröffentlichten Ergebnisse brachten für Deutschland das von keinem erwartete Ergebnis, dass unsere 15-jährigen Schüler in den Mittelwerten der Leistungen weit unter dem internationalen Durchschnitt lagen (101f.). Das löste den *Pisa-Schock* aus. Der Name *Pisa* ließ dabei an die italienische Stadt mit dem schiefen Turm denken, der umzufallen droht. Aber im Gegensatz zum schiefen Pisa-Turm, dessen Fall inzwischen von kundigen Ingenieuren aufgehalten wurde, hat sich am Ergebnis unserer Schüler bei

der Wiederholung der Pisa-Untersuchungen bis zum Jahre 2006 nicht viel geändert (Prenzel 2007, 21).

Fragwürdige Folgerungen

Es werden hier drei Folgerungen aus den Pisa-Untersuchungen aufgegriffen, die sich auf den Schulanfang, die Gesamtschulen und die Vergleiche von Bundesländern beziehen.

In Pisa 2001 erwarten die Forscher nach den Ergebnissen bei den 15-Jährigen einen „deutlich leistungssteigernden Effekt“, wenn die „hohen zeitlichen Verzögerungen im Durchlauf durch die Primar- und Sekundarstufe“ durch die „verspäteten Einschulungen und Klassenwiederholungen“ abgeschafft würden (Deutsches Pisa-Konsortium 2001, 475). Diese Empfehlung wurde als Befürwortung einer frühen Einschulung mit dem Ruf „Ran an die Knirpse“ verstanden. Das ist nicht zu vertreten, denn es werden (in der Pisa-Sprache) aus *Ertragsindikatoren* (Messungen) *Prozessindikatoren* (Maßnahmen) abgeleitet, was Kausalität voraussetzt, die nicht vorliegt (33, 504). Die Forscher halten sich nicht an ihre Vorgaben, wenn sie mit ihren Daten im Hinblick auf Einschulungstermine Bildungspolitik betreiben.

Aus den Pisa-Ergebnissen wird zweitens eine Befürwortung der Gesamtschulen mit integrativer Förderung aller Schülergruppen abgeleitet, mit dem Beleg von Ergebnissen aus den Siegerländern. Dabei wird nicht erörtert, dass es in diesen Ländern wie Finnland, Schweden oder in Asien die Alternative des gegliederten Schulsystems nicht gibt und außerdem andere Anteile an Schülern ausländischer Herkunft als bei uns die Schule besuchen. Weiter ist im Hinblick auf das Sonderschulwesen zu berücksichtigen, wie jeweils die Förderung behinderter Schüler organisiert ist, und zu fragen, ob das in den Stichproben berücksichtigt wurde. In

Finnland z.B. werden Lernbehinderte von einem Team mit Schulpsychologen und Sozialarbeitern besonders unterstützt.

Drittens wurden bei den nationalen Pisa-E Untersuchungen die Verhältnisse in den deutschen Bundesländern mit ausgeprägtem gegliedertem und ausgeprägtem Gesamtschulsystem verglichen. In der Presse spiegeln sich die Streitfragen mit Schlagzeilen wie „Sachsen, Thüringen und Bayern liegen vorn“. Das sind Länder mit vorwiegend gegliedertem Schulsystem mit wenig Gesamtschulen. Es ist auch der geringere Ausländeranteil an den Schulen in den *neuen* Bundesländern zu berücksichtigen. Zur Erklärung der Unterschiede müssten weitere Merkmale für einen erfolgreichen Unterricht wie individuelles Lernen und Differenzierungsmaßnahmen herangezogen werden. Solche Belege fehlen.

Aufruf zur Wertschätzung der Leistung

Zum Schluss der Pisa-Erörterungen stellt sich die Frage, welche Folgerungen bei den vorliegenden Ergebnissen angebracht sind. Dazu hat der *Deutsche Lehrertag 2002* im Juni in Weimar einen Warnruf ausgegeben. Die Veranstaltung hatte den Titel: „Pisa – Menetekel oder heilsamer Schock? – Kinder und Jugendliche in Deutschland brauchen Lesekompetenz.“ Im *Menetekel* des Alten Testaments, der Unheil verkündenden Geisterschrift, wurde der babylonische König Belsazar von den Tagen seiner Regierung an „gezählt und gewogen“, und dann für zu leicht befunden. Das war das Ende seines Reiches.

Es wäre verfehlt, die Pisa-Ergebnisse zu ignorieren oder etwa die guten Leistungen der finnischen und der anderen 15-Jährigen herabzusetzen. Das würde bedeuten, die vermutlich nicht so guten Leistungen der deutschen Schüler schönzureden. Auch der Ausstieg aus dem internationalen Wettbewerb, wie er in Baden-Württemberg erwogen wird, oder

die Abschaffung von Tests könnte die Leistung in unseren Schulen nicht besser machen. Wir sollten Pisa als Aufruf verstehen, das in unseren Schulen weit verbreitete, zwiespältige Verhältnis zum Leistungsbegriff zu überdenken. Und diese heilsame Wirkung ist ja auch bereits eingetreten.

5. Das Klassenzimmer als Bildungsgipfel

(1) Aus der Sicht der Bildungsreformen seit Bestehen der Bundesrepublik hat sich der Bildungsgipfel 2008 einem Zeitgeist verschrieben, der auf alles Neue und die Zukunft setzt und für den das Neue immer besser als das Alte ist. Dabei werden Ergebnisse aus früheren Untersuchungen übersehen, die zu einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit im Klassenzimmer beitragen. Lehrer, Schüler und auch Eltern sollten wissen:

- Begabung ist nicht lernbar, und dem Lehren und Lernen sind durch Anlagebedingungen Grenzen gesetzt, besonders auch im Hinblick auf eine kompensatorische Förderung sozial Benachteiligter und im Lernen Behinderter. Das fasst ein alter römischer Spruch in die Worte: „Es lässt sich nicht aus jedem Holz ein Merkur schnitzen.“
- Nicht alle Schüler profitieren von einem bestimmten Lernangebot in gleicher Weise. Das lehrt der Bibelspruch vom Matthäus-Effekt: „Denn wer da hat, dem wird gegeben.“ Der Erfolg hängt auch vom Ausmaß der Differenzierung des Unterrichts je nach Klassengröße ab.
- Die Auslese für die weiterführenden Schulen erst nach der Förderstufe (mit 6-jähriger Grundschulzeit) hat keine nachweislich bessere Vorhersagekraft als die Auslese am Ende der herkömmlichen 4-jährigen Grundschulzeit. Für die gültige Prognose hat dem Elternwillen gegenüber das Lehrerurteil größeres Gewicht.
- Schulorganisatorische Veränderungen wie bei der Vorschul- und Gesamtschulreform führen nicht ohne Weite-

res zur Steigerung der Schülerleistungen. Die vorliegenden Erfahrungen auch bei der Hochbegabtenförderung zeigen, dass bei Reformen bestimmte bildungspolitische Bestrebungen gegenüber den wissenschaftlichen Bewertungen oft eine ausschlaggebende Rolle spielen.

- Die Förderung von Risikoschülern, die in der Mehrzahl ausländischer Herkunft sind und den Hauptschulabschluss nicht erreichen, bleibt für das Schulwesen in Zukunft die größte Herausforderung. Dabei ergeben sich sowohl für die Vorschulzeit als auch für den Schulanfang neue Aufgaben vor allem für die Sprachförderung.

Diese Ergebnisse stellen die Bedeutung der Arbeit im Klassenzimmer heraus. Mit dem aktuellen Reformzustand sind zunächst einmal die relativ unveränderlichen äußeren Rahmenbedingungen gegeben, mit denen sich in der Schule alle abfinden müssen. Aber es ist problematisch, wenn Öffentlichkeit und Bildungspolitik sich vorwiegend mit den Ergebnissen von Untersuchungen mit großen Zahlen auseinandersetzen, aber kaum jemand den tatsächlichen Unterricht würdigt. Mit den Pisa-Ergebnissen haben die Tests der messenden Psychologie die Deutungshoheit übernommen. Es werden Schülerkollektive in äußeren Organisationsformen von Schulsystemen miteinander verglichen. Dagegen geht es im Alltag der Schularbeit um den einzelnen Schüler mit seinen individuellen Fähigkeiten und Anliegen. Darin ist keiner wie der andere, und nur der einzelne Lehrer kann sie im persönlichen Kontakt erkunden und fördern.

(2) In den folgenden Teilen des Buches werden Fragen an Lehrer, Schüler und Eltern zur Arbeit im Klassenzimmer mit ihren Aufgaben und Schwierigkeiten gestellt und ausgewertet. Die Fragen wurden vorgegeben und von den Befragten schriftlich beantwortet. Für die drei Gruppen gab es verschiedene Fragebogen, die der Leser jeweils am Anfang der Teile II bis IV vorfindet. Ich habe die Teilnehmer vorab in das Vorgehen bei Gedankenprotokollen eingeführt.

Nach meiner Vorsprache bei den Schulleitern wurden die teilnehmenden Schüler von ihren Lehrern um Mitarbeit gebeten. Die Schulleiter und Lehrer hatten sich bereit erklärt, aus den Klassen dazu jeweils vier Schüler anzusprechen – darunter Schülerinnen und Schüler sowie im Querschnitt möglichst besser und weniger gut Lernende. Ich habe die Auswahl nicht nachgefragt, und sie wurde den Schülern gegenüber nicht thematisiert. Allen Teilnehmern war Anonymität zugesichert. Unter den Lehrern waren nur zwei aus Schulen, deren Schüler an der Befragung teilnahmen. Das war den Schülern dieser Schulen nicht bekannt, und die Lehrer kannten die Antworten der Schüler nicht.

Unter diesen Bedingungen liegen ausgefüllte Bogen von insgesamt 37 Teilnehmern vor, die zu der Befragung als solcher in der anschließenden Diskussion übereinstimmend positive Rückmeldungen gaben. Es wurden in den Gruppen folgende Teilnehmer um Mitarbeit gebeten:

- 9 Lehrer (4 Lehrer, 5 Lehrerinnen, darunter 3 in leitenden Positionen) aus Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Sonderschule.
- 21 Schüler (6 Jungen, 13 Mädchen), jeweils 4 aus einer Grundschule (4. Schuljahr), Haupt- und Realschule (Sekundarstufe I, plus ein Schüler) sowie aus einer Gesamtschule und einem Gymnasium (Sekundarstufe I und II).
- 7 Elternteile (2 Väter, 5 Mütter), nur zwei aus den beteiligten Schulen, und alle hatten Kinder oder Jugendliche, die andere als die beteiligten Schulen besuchten.

Die Lehrer und Eltern beantworteten die schriftlich vorgelegten Fragen einzeln, und es gab mit ihnen Einzelgespräche. Die Schüler haben die Fragen nach meiner Einführung in einem ruhigen Raum der Schule schriftlich bearbeitet und anschließend dazu Stellung genommen. Dabei entwickelten sich lebhaft und engagierte Diskussionen.

Die Antworten aus den Gedankenprotokollen liefern für die folgenden Erörterungen das Material für die Analyse der bei Lehrern, Schülern und Eltern vorkommenden Sichtweisen, Anliegen und Sorgen. Sie können als Leser die Fragebogen in der Rolle von Lehrern, Schülern und Eltern durchgehen, damit an den Untersuchungen teilnehmen und mit ihren Antworten das Gespräch mit anderen suchen.

II. Lehrersein zwischen Belastung und Selbstwirksamkeit

Der Lehrer bestimmt in Erziehung und Unterricht das Leben und die Arbeit im Klassenzimmer. Er handelt als Einzelkämpfer in einer zentralen Position, in der er zwischen den Sachen, dem Unterrichtsstoff, und den Schülern steht, denen er den Stoff zu vermitteln hat. Dabei arbeiten Lehrer und Schüler im Dienst an der Sache mit dem Lehrer als Sachwalter. Bei seinen Aufgaben in der Schulklasse ist der Lehrer auf die Unterstützung durch seine Kollegen an der Schule, durch den Schulleiter und durch die Eltern angewiesen. Im weiteren Rahmen ist alles durch die gesetzlichen Bestimmungen geregelt, wobei die jeweils aktuellen Reformbestrebungen mitwirken. Für das Gelingen von Erziehung und Unterricht ist die Lehrergesundheit eine grundlegende Voraussetzung, die sich im Spannungsfeld zwischen Belastung und Selbstwirksamkeit bewegt.

1. Lehrersein als Beruf

(1) Im Gedankenprotokoll am Anfang des Buches werden Sie als Leser auch nach Erinnerungen aus der eigenen Schülerzeit mit Ihren Lehrern und nach Ihrer Stellungnahme zur öffentlichen Meinung über Lehrer gefragt.

Als Schüler denkt man oft an Lehrer zurück, die bei allen beliebt waren. Daneben verblasst meistens die Erinnerung an andere, die mehr routinemäßig Stunden abhielten. Bestimmte Lehrer konnten für ein Fach oder eine Sache besonders begeistern. Vielleicht gab es unter ihnen einen, der für Ihre Entwicklung wegweisend war. Manchmal wird ein

Lehrer bei der Berufswahl zum Vorbild, und man verdankt ihm die Entscheidung für den Lehrerberuf, der in der Gesellschaft zu den wichtigsten und auch schönsten der helfenden Berufe gehört.

Die öffentliche Meinung über Lehrer ist von jeher gespalten und im Zeitverlauf wechselhaft. Manchmal wirken sich Enttäuschungen aus der eigenen Schulzeit aus, die man mit sich herumträgt und urteilen lässt. Heutzutage heißt es in den Medien oft, dass die Lehrer besser sind als ihr Ruf. Das sagen vor allem die Eltern. Nach dem Ergebnis einer neueren Umfrage halten 56% aller Befragten die Lehrer für sehr engagiert. Immerhin 55% erklären, die Lehrer seien überlastet, 72% es würden zu hohe Erwartungen an sie gestellt und 60% stellen fest, die Lehrer würden zu wenig Anerkennung finden. Einerseits ist die Rede vom Halbtagsjobber, dann vom bedauernswerten Schwerarbeiter, die beide auf ihre Weise den Anforderungen nicht genügen. Bekannt geworden ist der Spruch von den Lehrern als *faulen Säcken*, mit dem ein Bundeskanzler mit Stimmung gegen die Lehrer Pluspunkte sammeln wollte.

(2) In jedem Berufsleben gibt es Schwierigkeiten, die bei der täglichen Arbeit Sorgen machen und bedrücken. Der Lehrerberuf gehört nachweislich zu den Berufen mit starken gesundheitlichen Belastungen und einer vergleichsweise hohen Zahl an Frühpensionären. So wird man etwa nicht auf Anhub vermuten, dass der Lärm im Klassenzimmer so groß ist, dass die Mediziner im *Institut für Gesundheit in pädagogischen Berufen* gefordert haben, das Arbeitsschutzgesetz darauf anzuwenden. Bei den Lehrern ist das Thema tabu, weil ein hoher Lärmpegel in der Klasse als persönliches Versagen erlebt wird.

Zu den körperlichen kommen seelische Belastungen. Sie wurden in den letzten Jahren verstärkt beachtet. Die Universität Koblenz-Landau ist mit einer Initiative „Landauer

Empfehlungen zur Lehrergesundheit“ hervorgetreten und wendet sich mit einem Angebot für die Aus- und Fortbildung an die Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungswesen (Heyse 2004). In der Potsdamer Lehrerstudie „Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ wurde die Beanspruchung von Lehrern untersucht (Schaarschmidt 2004). Danach sieht sich nahezu jeder zweite Lehrer im Beruf belastet und jeder dritte weist auf Anzeichen von Selbstüberforderung und Resignation hin. Trotzdem würde die Mehrheit der Lehrer sich wieder für ihren Beruf entscheiden. Schaarschmidt hat entsprechende Maßnahmen der Beratung bis hin zur Rehabilitation nach Krankheiten mit Unterstützungsangeboten für Fortbildungen entwickelt. Zu seinem Training gehört neuerdings der Umgang mit Belastungssituationen wie dem Beschwerdebrief eines Vaters, der Anwalt ist und Weiterungen durchblicken lässt. Er gibt Lehramtsstudenten Gelegenheit, anhand eines Berufsprofils für Lehrer ihre Eignung zu überprüfen. Dazu gehört auch eine Stimmprüfung, die übrigens in der Anfangszeit der Pädagogischen Akademien nach dem zweiten Weltkrieg zur Aufnahme des Studiums gehörte. Eine fehlerhafte Sprechweise strapaziert die Stimmbänder übermäßig und stellt ohne Sprechschulung die Eignung für den Beruf in Frage.

Eine neuere Untersuchung von Lehrern in der Schweiz stellte die beiden Gesichtspunkte Zufriedenheit und Belastung mit Burnout-Gefahr gegenüber (Bieri 2006). Sie sind in Frageform Titel des Buches: „Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?“ Bieri verglich die Ergebnisse seiner Befragung mit dem Anteil an Kündigungen des Dienstes. Dazu muss man wissen, dass die Lehrer in der Schweiz im festen Zeitrhythmus von der Gemeinde wiedergewählt werden und dadurch die für ihre Arbeit notwendige Anerkennung finden. Unter diesen Verhältnissen fühlen sich Lehrer frei, eine Auszeit zu nehmen, um zu regenerieren. Das ist weniger problematisch als in Deutschland, weil kein Beam-

tenverhältnis besteht und die Wiedereinstellung nach einer gewissen Zeit keine Schwierigkeiten bietet. Die Erfahrung in anderen Berufsfeldern gilt als erwünscht. Durch diese Situation wird bei den Lehrern ein hoher Grad an Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf erreicht. So beantwortet Bieri die Frage im Titel seines Buches „Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?“ mit „Ja“.

(3) Schulpsychologen stellen nach den Erfahrungen in ihrer Praxis bei Lehrern drei Arten von seelischen Belastungen besonders heraus: Mobbing, Stress und Burnout. Diese Themen standen im Zentrum des 18. Bundeskongresses für Schulpsychologie 2008 „Gute Schule – Gesunde Schule. Beiträge zur Lehrergesundheit“.

2. Mobbing, Stress und Burnout

Wir beginnen mit einem Fragebogen, der von 9 Lehrern aus den verschiedenen Schulformen bearbeitet wurde. Die Kongress Themen Mobbing, Stress und Burnout sind um das Thema seelische Gesundheit und die Frage nach einem Fallbeispiel erweitert. Wenn Sie nicht selbst Lehrer sind, haben Sie Gelegenheit, sich mit einem eigenen Gedankenprotokoll in die Sichtweisen eines Lehrers hineinzusetzen.

Fragen an Lehrer zum Erleben von Mobbing, Stress und Burnout

Beantworten Sie bitte, möglichst ohne lange zu überlegen, in Notizen folgende Fragen:

1. Welche Formen nimmt Ihrer Ansicht nach im Lehrerberuf das Mobbing an, wodurch wird es verursacht und wie lässt es sich bekämpfen?
2. Wie zeigt sich Stress speziell im Lehrerberuf, was sind die Hauptursachen und wie ist ihnen zu begegnen?

3. Im Vergleich mit anderen Berufen wird beim Lehrerberuf oft Burnout beobachtet, worauf beruht das Ihrer Meinung nach und welche Abhilfe ist angezeigt?
4. Was kennzeichnet Gesundheit im Lehrerberuf, wodurch ist sie am ehesten beeinträchtigt und wie ist dem abzuhelpfen?
5. Welches Fallbeispiel zu den Fragen fällt Ihnen als erstes ein?

Antwortbeispiele

Es folgt nun je ein Beispiel der Antworten, die Lehrer zu den Fragen aufgeschrieben haben. Eine Ausnahme bildet die 5. Frage nach einem Fallbeispiel, das hier aus Raumgründen nicht wiedergegeben werden kann. Die zitierten Beispiele sind typisch für die Antworten der anderen Lehrer und wurden auch im Hinblick auf Gesichtspunkte für die Bearbeitung ausgewählt. Weitere Beispiele kommen im Verlauf der Erörterungen dazu.

Zur ersten Frage – Mobbing: Ich verstehe unter Mobbing das unkollegiale Verhalten der Lehrer untereinander, wenn einer ausgegrenzt wird, wenn hinter seinem Rücken über ihn Abträgliche erzählt wird, wenn Halbwahrheiten über ihn oder Klatschgeschichten anderen oder seinem Chef hintertragen werden, der diese dann auch anhört.

Zur zweiten Frage – Stress: Stress ist keine objektive Größe, sondern stets die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen gegenüber Anforderungen, die je nach individueller Toleranzschwelle als zu hoch bzw. nicht leistbar empfunden werden. Er entsteht durch Disziplinprobleme bei Schülern, Druck durch Bürokratie und Erwartungsdruck der Eltern, besonders von *Querulanten*; beim Lehrer im Hinblick auf Mangel an Befähigung und Eignung, Mängeln in der Aus-

bildung und Fortbildung sowie Auswahl geeigneter Führungskräfte. Abhilfe ist zu erwarten durch Selbstreflexion und Selbstkorrektur sowie verbesserte Fortbildung und berufsbegleitende psychologische Beratung.

Zur dritten Frage – Burnout: Burnout tritt im Erleben eines Lehrers auf, der sich sehr eingesetzt hat und trotz aller Anstrengung dauerhaft keinen Erfolg verbuchen konnte. Vielleicht ist er einfach nicht geeignet, mit Kindern umzugehen. Vielleicht hält er zu lange an unrealistischen Vorstellungen über Kinder fest oder vielleicht ist er einfach nach vielen anstrengenden Berufsjahren müde. Vielleicht sollte er, wenn er das Pensionsalter noch nicht erreicht hat, eine andere Tätigkeit übernehmen oder ihm sollte in einer Auszeit eine psychosomatische Behandlung angeboten werden.

Zur vierten Frage – Seelische Gesundheit: Seelische Gesundheit im Lehrerberuf ist für mich ein Zustand, in dem ich mit Freude meinen Aufgaben nachgehen kann. Anstrengungen und Schwierigkeiten, die mit dem Beruf verknüpft sind, sehe ich nicht als Hindernis an, sondern als Gegebenheiten, die das normale tägliche Leben mit sich bringt. Natürlich sind die Ansprüche der Menschen an die Bedingungen ihrer Arbeit verschieden und hängen von der Persönlichkeit des Einzelnen ab. Aber ganz sicher sollte das Klima, in dem man seine Arbeit tut, Sicherheit, Freundlichkeit und Anerkennung vermitteln.

Die Lehrer dokumentieren mit ihren Antworten, dass sie mit den fraglichen Belastungen gut vertraut sind und sich in diesen Zusammenhängen auch mit dem Thema seelische Gesundheit auseinandersetzen.

Bei unserer Vorgehensweise werden die Antworten zu den Schwierigkeiten nach drei Merkmalen der darin vorliegenden *subjektiven Theorien* analysiert:

- Konzept-Wissen: Was ist Mobbing, Stress und Burnout bei Lehrern?
- Bedingungs-Wissen: Welche Ursache wird zugeschrieben (attributioniert)?
- Eingreif-Wissen: Was ist zur Förderung der seelischen Gesundheit zu tun?

Gemäß der Fragenfolge beginnen wir mit dem Mobbing. Das Konzept, der Begriff, ist vom englischen Wort *mob*, *Pöbel*, abgeleitet und bezeichnet soziale Konfliktsituationen im Beruf. Ursprünglich gebrauchte der Verhaltensforscher Lorenz den Begriff für Krähen, die sich zusammenschlossen und damit den Angriff eines Bussards abwendeten. Speziell für den Lehrerberuf war das Buch von Kasper „Mobbing in der Schule“ vor etwa 10 Jahren wegweisend (Kasper 1998). Darin wird das Mobbing im Unterschied zur *körperlichen* als *seelische* Erscheinung von Gewalt in der Schule verstanden. Das Geschehen nimmt desto subtilere Formen an, je intelligenter die Beteiligten sind. Nach außen ist man höflich, nett und sachlich miteinander, aber hinter der Fassade gibt es Missgunst mit Verleumdungen und Niedermachen bis hin zum *Rufmord*.

Die Aussage des Lehrers zum Mobbing (vgl. S. 47) ergibt folgende subjektive Theorie:

- Konzept-Wissen: Mobbing liegt vor, wenn „einer ausgegrenzt“ und „hinter seinem Rücken über ihn Abträgliche erzählt wird“, „Halbwahrheiten“ oder „Klatschgeschichten“.

- Bedingungs-Wissen: Das „unkollegiale Verhalten“ weist auf die Kollegen als Verursacher hin, dazu kommt der „Chef“, der die Klatschgeschichten „dann auch anhört“.
- Eingreif-Wissen: Eine Veränderung im Interesse der seelischen Gesundheit müsste bei den Verursachern und deren Verhalten ansetzen, etwa mit Gesprächen.

Bei der Attributions-Beratung setzt das Verändern bei den subjektiven Attributionen an. Aus der Kenntnis der wissenschaftlichen Attributions-Theorien werden Alternativen gewonnen und mit ihrer Hilfe Problemlösungsversuche geplant. Das 3. Kapitel behandelt *Ursachen- und Schuldzuschreibungen* im Hinblick auf Mobbing und auf Stress. Beim Mobbing findet die Theorie von Jones & Nisbett (1972) und beim Stress die Theorie von Weiner (1979) Anwendung. Im 4. Kapitel *Hilflosigkeit und Pathologisieren* folgt das Burnout, das bei den Ursachenzuschreibungen nach Seligman (1979) sowie Försterling (1994) und Kelley (1973) Anlass gibt, auf die Vermeidung von Hilflosigkeit und des Krankschreibens hinzuweisen, des *Pathologisierens*.

3. Ursachenzuschreibungen und Beschuldigen

Attributionsanalyse bei Mobbing nach Jones & Nisbett

Nach Jones & Nisbett sind Attributionen nach drei Merkmalen zu analysieren:

1. Ursachen werden in der Position des Handelnden oder des Beobachters zugeschrieben und sind dabei mit der Zuschreibung von Verantwortung und Schuld verbunden.
2. Ursachen werden auf die Person in der Täter- und Opferrolle oder auf die Situation zugeschrieben.

3. Es gibt selbstwertdienliche, selbstwertabträgliche und auch gegendefensive Ursachenzuschreibungen.

(1) Bei der Beschreibung von Mobbing (S. 47) nimmt der Lehrer die Position des außenstehenden Beobachters ein, der in seiner subjektiven Theorie zwischen dem *gemobbten* Lehrer und den *mobbenden* Kollegen unterscheidet. Die mobbenden Kollegen und der Schulleiter werden als Verursacher angesehen. Das griechische Wort für Ursache (*aitia*), von dem in der Medizin Ätiologie, Ursachenlehre, abgeleitet ist, bedeutet auch Schuld. Eine Ursache der Person zuzuschreiben schließt persönliche Verantwortlichkeit ein, wobei Schuld attribuiert wird (Merkmal 1 nach Jones & Nisbett).

(2) Man kann beim Mobbing die Sicht des unter dem Mobbing Leidenden, des Opfers, und des dabei Handelnden, des Täters einnehmen. Der Blick ist auf die Personen gerichtet, und die Situation wird als Quelle des Mobbing nicht beachtet. Bei den Personen können die Rollen in Gedanken vertauscht sein. Es gibt beim Mobbing unter Lehrern z.B. bei Beteiligung des Schulleiters einmal ein Mobbing von oben nach unten, das *Bossing*, und zweitens ein Mobbing von unten nach oben. Im Beziehungsgeflecht der Schule liegen weitere Konstellationen des Mobbing vor: Mobbing unter Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, und auch die Eltern können beteiligt sein (Merkmal 2).

Wird ein Außenstehender, etwa ein Vertreter der Schulaufsicht oder ein Schulpsychologe, in der Schule beratend tätig, kann er ebenfalls in die Lage geraten, sich als gemobbt zu erleben. Das ist der Fall, wenn er eine Verweigerungshaltung wahrzunehmen glaubt, mit ihm zusammenzuarbeiten. Manche Lehrer haben Vorbehalte, der Schulaufsichtsbeamte oder Schulpsychologe habe von der Schule wenig oder keine Ahnung und könne vom sicheren Port aus gut beraten. Und wenn der Schulpsychologe vorher Lehrer war, er sei ein

Schulflüchtling und habe sich in einen bequemen Job hinübergerettet.

(3) Beim Mobbing ist in vielen Fällen eine bemerkenswerte Erscheinung zu beobachten. Werden die Verhältnisse offengelegt, zeigt sich, dass der von anderen als Täter Angesehene sich damit verteidigt, dass er sich selbst als gemobbtes Opfer ansieht. Daran hat offensichtlich bei unserer Befragung ein Lehrer gedacht, der zum Mobbing schreibt: „Die Menschen als Täter fühlen sich durch die Menschen, die sie durch Mobben in die Opferrolle drängen [...] gestört, beleidigt, gekränkt, am Erreichen ihrer Ziele gehindert und können dadurch ihre Aggressionen abbauen.“

Hier werden Gründe genannt, *zurück* zu mobben. Darin zeigt sich die Attribution im Hinblick auf den Selbstwert der Person. Wir attribuieren selbstwertdienlich, selbstwertabträglich und gegendefensiv (Merkmal 3).

Die Zuschreibung der beiden ersten Formen, selbstwertdienlich und selbstwertabträglich, liegt beim Mobbing mit der Rollenverteilung von Täter und Opfer auf der Hand. Die Zuweisung der Rolle des Täters ist dessen Selbstwert abträglich. Das Beschuldigt-Werden lässt niemand gerne auf sich sitzen: Man will es nicht gewesen sein. Dagegen gilt der Gemobbte, das in seinem Handeln beeinträchtigte Opfer, eher als unschuldig und ruft Gefühle des Mitleids hervor. Das Opfer selbst unterschätzt – selbstwertdienlich – oft vorliegende Einflüsse der Situation auf das Handeln des Täters und seinen eigenen Einfluss auf die Lage. Verantwortung und Schuld werden abgewiesen. Das kann fehlerhaft und unberechtigt sein. Diese Fehlattribution ist *Attributionsfalle* genannt worden: Schuld sind immer die Anderen.

Gegendefensiv ist eine Ursachenzuschreibung, bei der in einem Konflikt auf Verteidigung (in der Defensive) verzichtet wird. In Anwendung auf das Mobbing ist an den Schulleiter

zu denken, der vom gemobbtten Lehrer als Mobber angesehen wird, sich aber umgekehrt selbst als gemobbt erlebt. Wenn der Schulleiter nun – etwa bei der Selbstreflexion – dazu kommt oder von anderen dazu gebracht wird, das Spiel zu durchschauen, kann er sich dazu durchringen, das Mobbing (oder was dafür gehalten wird) einzustellen und auf eine weitere Verteidigung seines Handelns zu verzichten. Er versetzt sich in die Rolle des Lehrers, der sich als gemobbt erlebt, wirkt der Tendenz zur Selbstrechtfertigung entgegen und bringt eine Vorleistung in Richtung auf die Friedenspflicht. Wenn er dann im Gespräch mit dem Lehrer den Konflikt offenlegt, macht er es damit auf der anderen Seite auch dem Lehrer leichter, einen eigenen Anteil am Geschehen wahrzunehmen und zu verantworten.

Die Anwendung der Attributionstheorie hat beim Mobbing ihre Grenzen, wenn es um gesetzliche Verstöße geht. Vorher sollten im Rahmen der schulischen Bedingungen alle Möglichkeiten der Schlichtung in Gesprächen ausgeschöpft sein.

Attributionsanalyse bei Stress nach den drei Weiner-Dimensionen

Stress (engl. Druck, Belastung) wurde schon vor 50 Jahren von Medizinern und Psychologen in die Krankheitslehre eingeführt und wird heute meistens der Psychologie zugeordnet.

Zur Attributionsanalyse von Stress bei Lehrern greifen wir auf das Antwortbeispiel zum Thema Stress (S. 47) mit der subjektiven Theorie des zitierten Lehrers zurück. Nach einer anschaulichen Beschreibung, dass Stress bei Anforderungen als Überschreiten der „individuellen Toleranzschwelle“ zu verstehen ist, nennt er drei Ursachen, die bei Lehrern Stress entstehen lassen:

- Disziplinprobleme mit den Schülern,
- Druck durch Bürokratie und
- Erwartungsdruck der Eltern.

Auf diese Aussagen wenden wir die Attributionstheorie von Weiner (1979) an, die zu den am meisten bekannten gehört. Weiner unterscheidet Attributionen nach den folgenden drei Dimensionen:

1. Ursachen sind entweder innerhalb (internal) der handelnden Person oder außerhalb (external) in der Umwelt angesiedelt (Lokalisation: internal – external),
2. mehr oder weniger stabil (Veränderbarkeit: veränderlich – nicht veränderlich) und
3. mehr oder weniger kontrollierbar (Kontrollierbarkeit: kontrollierbar – nicht kontrollierbar).

(1) Wir bleiben bei der Disziplin, die allgemein als größte Belastung der Lehrer genannt wird. Disziplinprobleme sind nach den Kriterien von Weiner vorwiegend als bei den Schülern internal anzusiedeln (1. Dimension). Sie treten mit der inneren menschlichen Natur von Schülern auf und sind folglich als durch Erziehung nur bedingt veränderlich (2. Dimension) und auch nur bedingt kontrollierbar (3. Dimension) einzuschätzen.

Das macht verständlich, dass der Lehrer mit Disziplinschwierigkeiten der Schüler unweigerlich zu tun hat. Der inneren Natur entspricht die Fortdauer über Zeiten und Gesellschaften hinweg und wird durch den Hinweis auf Sokrates belegt, der schrieb:

„Unsere Jugend liebt den Luxus, sie hat schlechte Manieren, missachtet die Autorität und hat keinen Respekt vor dem Alter und schwatzt, wo sie arbeiten sollte. Die jungen Leute [...] widersprechen ihren Eltern und tyrannisieren ihre Lehrer.“

Das Zitat hat bis heute Gültigkeit. Das Heranwachsen verläuft im Entwicklungswandel der Jugend in den Zeitepochen in gleichem Maße konfliktreich, nur jeweils auf andere Weise. Kennzeichnend sind im Nachkriegsdeutschland die Begriffe, die nacheinander auftraten. Zunächst war es die *skeptische Generation*, dann galten die Jugendlichen als *Halbstarke*, *Null-Bock-* oder *No-Future-Generation* und als *Ego-Taktiker*. Es ist die Rede von der *Jugend ohne Charakter* oder neuerdings von *Krisenkindern*, die global denken, aber angepasst sind. Und von den Schülern vom Kindes- bis zum Jugendalter heißt es nicht erst seit heute, dass sie manchmal den Eltern und Lehrern den letzten Nerv rauben.

(2) Konflikte zwischen den Generationen sind demnach vorprogrammiert und bestätigen damit ihre Unveränderlichkeit. Unter der Zielsetzung der seelischen Gesundheit hat gerade auch die Erziehung einen hohen Anteil von Unveränderlichkeit anzuerkennen. Erinnert sei an das Prozentverhältnis von 60 zu 40, das bei den Erb- und Umweltanteilen angenommen wird. Es kommt darauf an, die Kinder und Jugendlichen zunächst einmal so anzunehmen, wie sie von Natur aus sind, ohne großes Wenn und Aber. Das verlangt heute von vielen Erziehern und Eltern ein Umdenken, weil wir durch Reformen geprägt sind, bei deren Theorien – wie der vom Begaben durch Lernen – der Anteil an Veränderlichkeit überschätzt wird.

(3) Diese Ursachenzuschreibungen liefern auch Anleitungen für das Eingreifen. Es besteht in diesem Fall aus dem schlichten Akzeptieren des Maßes an Unveränderlichkeit, mit dem wir in der Realität rechnen müssen. Unveränderlichkeit anzunehmen ist für Lehrer auch bei der Bürokratie und in gewisser Hinsicht beim Erwartungsdruck der Eltern angebracht. Man muss sich damit zunächst einmal abfinden.

Beim Umgang mit dem unweigerlich entstehenden Stress sind alle zu einem vernünftigen Umgang mit den Schwie-

rigkeiten herausfordert. Unser Lehrer, der bei Stress die Disziplinprobleme an erster Stelle genannt hat, denkt an folgende Problemlösungen:

- Abhilfe ist zu erwarten durch Selbstreflexion und Selbstkorrektur sowie verbesserte Fortbildung und berufsbeleitende psychologische Beratung.

Als Ziel des Eingreifens bei Stress wird die Entwicklung der Fähigkeit zu *positivem Stress* genannt. Er versetzt in die Lage, in kritischen Situationen den Kopf oben zu behalten. Diese Art des Umgangs mit Belastungen ist auch *Eustress* (griech. *eu*: gut) genannt worden. Er gilt als anregender, stimulierender Stress und wird dem unerwünschten *Dysstress* gegenübergestellt (griech. *dys*: un-, miss-, gestört).

4. Gegen Hilflosigkeit und Pathologisieren

Unter den drei Belastungen der seelischen Lehrergesundheit steht die Bearbeitung des Burnout noch aus. Der Begriff *Burnout* (engl. ausbrennen) ist als Bezeichnung für frühzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf aufgekommen und wird auch auf Lehrer angewendet. Burnout gilt als Folge nicht verarbeiteter Belastungen.

Sollen Belastungen mithilfe von Attributionsänderungen zur Entlastung führen, so erfordert das je nach Art unterschiedliche Anstrengungen. Für das Mobbing wurde das Eingreifen auf dem Wege der *gegendefensiven Attribution* mit den sich daraus ergebenden Aktivitäten angeführt. Beim Stress durch Disziplinschwierigkeiten der Schüler bestand die Problemlösung darin, hohe Erwartungen an Veränderlichkeit zu ermäßigen. Das erleichterte einen vernünftigen Umgang mit den Schwierigkeiten und die Entwicklung der Fähigkeit, Stress positiv zu verarbeiten. Beim Burnout kann Körperliches beteiligt sein mit der Gefahr, die Initiative zu verlieren und hilflos zu werden. Durch das *Ausgebranntsein*

entsteht das negative Denken der Hilflosigkeit. Wer als Lehrer *ausgebrannt* ist, muss vorher in pädagogischer Begeisterung *entflammt* gewesen sein. Insofern ist Burnout mit der Hilflosigkeit als Folge erlernt und macht die Anwendung des Attributionskonzepts der *erlernten Hilflosigkeit* möglich.

Attributionen und Eingreifen bei *Erlernerter Hilflosigkeit*

Das Konzept der *Erlernenen Hilflosigkeit* hat das besondere Interesse der Attributionstheoretiker gefunden. Im ersten Teil des Begriffes *Erlernen* ist vorweggenommen, dass Hilflosigkeit durch Lernen entstanden ist. Folglich sollte sie umgekehrt durch Lernen auch wieder rückgängig gemacht, *verlernt* werden können.

In der Theoriebildung ist Seligman (1979) führend gewesen. Zum Verständnis des Zustandes setzt er beim Betroffenen grundlegende Angstbereitschaft und Mangel an Selbstvertrauen voraus und wendet bei seinen drei Merkmalen für Hilflosigkeit die Attributions-Theorien von Weiner und Jones & Nisbett an, die uns schon beschäftigt haben. Danach beruht *Erlernete Hilflosigkeit* nach Seligmann auf Zuschreibungen:

- internaler, stabiler und globaler Ursachen,
- für die viele Situationen in Frage kommen,
- wobei der Hilflose sich als Opfer mit unvermeidbaren Misserfolgen sieht.

Wenden wir dieses lähmende, unerwünschte und selbstwertabträgliche Zuschreibungsmuster von Hilflosigkeit auf das Burnout an, dann ist für das Eingreifen auf dem Wege der Änderung dieser Attributionen das Modell von Försterling (1994) wegweisend. Försterling bewertet Attributionen mit Kriterien, die als Alternativen formuliert sind, zwischen

denen Erwägungen anzustellen sind. Danach sind Ursachenzuschreibungen:

- realistisch oder unrealistisch,
- funktional, d.h. aufgabengerecht, oder dysfunktional, d.h. der Aufgabe zuwiderlaufend,
- selbstwertdienlich oder selbstwertabträglich.

Für Hilflosigkeit gilt dann im Hinblick auf die Alternativen von Försterling:

- Alternative *realistisch oder unrealistisch*: Es ist unrealistisch anzunehmen, dass die Hilflosigkeit unweigerlich eintreten muss.
- Alternative *funktional*, d.h. aufgabengerecht, oder *dysfunktional*: Hilflosigkeit ist dysfunktional und mit den Aufgaben im Beruf nicht zu vereinbaren.
- Alternative *selbstwertdienlich oder selbstwertabträglich*: Hilflosigkeit beeinträchtigt als selbstwertabträglich die seelische Gesundheit.

Selbstanleitungen bei Burnout

Försterling hat seinerseits bei seinem Vorgehen die Attributionstheorie von Kelley (1973) angewendet. Kelley unterscheidet Zuschreibungen in drei Hinsichten nach *Konsens*, ob das Geschehen bei anderen Personen verbreitet ist (1), nach *Konsistenz* des Vorkommens im Zeitverlauf (2) und nach *Entität (Dasein)*, dem gleichen Vorkommen über Situationen hinweg (3).

Bei der Umsetzung dieser Theorien in Selbstanleitungen müsste der Lehrer durch Gespräche in die Lage versetzt werden, sich – kurz gefasst – folgendes zu sagen und entsprechend zu handeln:

- Konsens-Information (Hinblick auf andere Personen): Beim Vergleich mit Kollegen zeigt sich, dass Hilflosigkeit unrealistisch ist und nicht unweigerlich eintreten muss. Selbstanleitung: „Ich sehe, andere werden nicht hilflos. Auch ich muss da heraus.“
- Konsistenz-Information (Überdauern über die Zeit hinweg): Weiter zeigt sich, dass Hilflosigkeit, die mit dem Beruf nicht zu vereinbaren ist, nicht für alle Zeiten bestehen bleiben muss. Selbstanleitung: „Ich muss in die Zukunft blicken, dass bessere Zeiten kommen und es möglichst bald schaffen, da herauszukommen.“
- Entitäts-Information (Vorkommen über verschiedene Situationen hinweg): Eine Veränderung der Hilflosigkeit ist im Interesse der seelischen Gesundheit geboten und durch einen Wechsel der Situation zu erreichen. Selbstanleitung: „Am besten möglichst bald weg von hier. Ich beantrage die Versetzung an eine andere Schule, und wenn das nicht hilft, muss ich mich nach psychologischer oder medizinischer Hilfe umsehen.“

Zuschreibung von Krankheit

Im Beispiel (3) zum Burnout aus unserer Befragung ist daran gedacht, dass Burnout über die Hilflosigkeit hinaus einer psychosomatischen Behandlung bedarf (S. 48). Damit wird das Burnout zu einem Beispiel für die *krank machende* Schule und die Zuschreibung von Krankheit, von *Pathologisierung* (Krankschreiben). Burnout wird zum Fall der Medizin.

(1) Wie solche *Pathologisierung* und *Medizinalisierung* aussieht, ist in einem aktuellen Bestseller über Lehrer-Burnout nachzulesen (Hillert 2004). Auf dem Klappentext steht, dass rund 90% der Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig aus ihrem Beruf ausscheiden. „Die meisten davon aus medizinischen Gründen. Bis zu 50% der Betroffenen quittieren aufgrund

psychosomatischer oder psychiatrischer Erkrankungen den Dienst – erschöpft, überfordert und ausgebrannt.“ Weiter ist zu lesen, dass dazu das heutige Schulsystem, der Status des Lehrerberufs und individuelle Unzulänglichkeiten beitragen. Bei der entsprechenden medizinischen Diagnose wird eine Behandlung in Spezialkliniken angeboten.

Im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf psychiatrische Erkrankungen ins Spiel zu bringen ist abwegig und schädigt das Berufsbild. Im Zentrum solcher Erkrankungen steht die Schizophrenie, die hauptsächlich (internal) körperlich bedingt ist mit einem in vielen Fällen wenig veränderbaren und wenig kontrollierbaren Verlauf. Sie kommt in der Gesamtbevölkerung mit einem stabilen Anteil von unter 10% vor und ist dabei nahezu gleichmäßig über die Länder, Bevölkerungsgruppen und auch die Berufe verteilt. Der Beruf kann bei der Entstehung allenfalls unter anderen Stressfaktoren genannt werden, bei denen man nicht eine verursachende, sondern eine auslösende Wirkung annimmt.

(2) Bei dieser Sachlage treten wir einer Pathologisierung der Schule mit der Zuschreibung psychiatrischer Erkrankung und der damit verbundenen *Medizinalisierung* der Pädagogik entschieden entgegen. Wird bei Burnout eine solche Erkrankung oder ein psychosomatischer Anteil angenommen, führt das über Fragen der Pädagogik hinaus und gehört in die Zuständigkeit der Diagnosen von Medizin und Psychotherapie. An die erwähnte Möglichkeit eines Kuraufenthalts in einer Spezialklinik für Burnout sei erinnert. Zur Grenzziehung zwischen Medizin und Psychologie, einem Gebiet, das im Bereich der Psychotherapien nach dem neuen Psychotherapeutengesetz umstritten und noch nicht zur Ruhe gekommen ist, habe ich in einer Position Stellung genommen, aus der heraus ich auch hier argumentiere (Schmalohr 2007).

Im Vorfeld einer medizinischen Behandlung sei aus dem Beispiel (3) die von dem Lehrer empfohlene *andere Tätigkeit* und *Auszeit* aufgegriffen und daraus ein Vorschlag gewonnen. Um dem Burnout bei Lehrern vorzubeugen und einem aufgetretenen Burnout wirksam zu begegnen wird hier vorgeschlagen, die für eine Auszeit erforderlichen gesetzlichen Regelungen für beamtete und angestellte Lehrer herbeizuführen. Dazu ist noch einmal auf die zitierte Untersuchung von Bieri (2006) in der Schweiz hinzuweisen. Es sollte auch bei uns möglich sein, dass der Lehrer, der in seinem Beruf gestresst seine Gesundheit gefährdet sieht, vorübergehend in einem anderen Beruf tätig wird, um danach wieder in den Lehrerberuf zurückzukehren. Die Erfahrungen außerhalb der Schule würden ihm nützen und bei Erfolg seine Attraktivität auch für die Schüler und Eltern erhöhen. Das käme der Schule zugute und beim Lehrer seiner Berufszufriedenheit. Die Aussicht auf eine solche Gestaltung der Laufbahn würde sicherlich den Beruf auch für die Studierenden attraktiver machen.

Anwendungen der Attributionstheorien

Die hier thematisierten Attributionstheorien lassen sich bei Mobbing, Stress und Burnout vielfältig anwenden und liegen oft unseren alltäglichen Selbstanleitungen zugrunde. Dazu noch einige Vorschläge, mit denen der Lehrer drohender Hilflosigkeit entgegenwirken kann:

- Beim Mobbing mit übler Nachrede: Ich lasse die Anderen reden, die brauchen das, das gehört zum Geschäft. Ich lasse mich nicht irritieren und gehe meinen Aufgaben nach. Bei nächster Gelegenheit kann ich die Karten auf den Tisch legen und um ein Gespräch bitten.
- Bei Stress: Ich lasse Schwierigkeiten auf mich zukommen, auch wenn es mir manchmal schwerfällt, ich kann meinen Kräften vertrauen.

- Bei Belastungen mit drohendem Burnout: Zunächst einmal Kopf hoch, nur nicht unterkriegen lassen. Wenn alle Stricke reißen, beantrage ich die Versetzung an eine andere Schule und mache einen neuen Anfang. Vielleicht lasse ich mir dann auch eine Kur in einer Burnout-Klinik verschreiben, um zu sehen, was sich dabei ergibt.

5. Fruchtbare Lehre

Die mit dem Beruf verbundenen Belastungen behindern den Lehrer bei seinen Aufgaben in Erziehung und Unterricht. Unter welcher Zielsetzung dem abgeholfen werden kann, ist Thema des nächsten Kapitels über die seelische Gesundheit im Lehrerberuf. Dabei wird das Prinzip der Selbstwirksamkeit hervorgehoben. Das wirksamste vorbeugende Mittel ist die Ausbildung der Fähigkeit, einen guten Unterricht zu gestalten, der mit den Schülern zu fruchtbarem Lehren und Lernen führt.

Der fruchtbarere Moment im Bildungsprozess

In seiner Schrift „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ geht Copei (1958) auf die Ursprünge der sokratischen Mäeutik als Methode des Entwickelns zurück. Es werden pädagogische Einsichten hervorgehoben, die ihre zentrale Bedeutung bis heute behalten haben. Aus Copeis schon 1930 erschienenem Buch spricht der Enthusiasmus der pädagogischen Reformbewegung im Anfang des vorigen Jahrhunderts. Im Vorbild des platonischen Sokrates wird das Lehren im Sinne der *Hebammenkunst* nicht als bloßes Übermitteln verstanden. Lehren heißt vielmehr, den fruchtbaren Moment vorbereiten, es heißt, „eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“. „Auch das Lernen bekommt einen neuen Sinn. Es bedeutet nicht die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es

bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele“ (1958, 101f.).

Als Beispiel bringt Copei den platonischen Dialog des Menon, bei dem Sokrates aus einem ungebildeten Sklaven den geometrischen Lehrsatz herausholt, dass die Diagonale eines Quadrats gleich ist der Seite eines zweiten, doppelt so großen Quadrats (19f.). Angesichts der vier gleich großen Seiten der vorliegenden Figur fragt Sokrates: „Die Seite unseres Vierecks hier ist zwei Fuß lang, wie lang wird nun aber die Seite des doppelt so großen sein?“ Prompt kommt die naheliegende falsche Antwort: „Offenbar, mein Sokrates, doppelt so lang.“ Was nun folgt ist nicht eine Korrektur. Vielmehr lässt Sokrates die Sache selbst die Korrektur vornehmen, indem er mit dem Sklaven ein Quadrat mit doppelt so langen Seiten konstruiert, sodass dieser seinen Irrtum eingestehen muss. Damit beginnt ein Dialog, bei dem das Nichtwissen dem Wundern über die Lösung weicht und dem neuen Wissen Platz macht. Den Augenblick, in dem die neue Erkenntnis blitzartig aufleuchtet, nennt Copei den „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“.

Der fruchtbare Moment kann aufleuchten und eintreten beim produktiven Denken und Lernen sowie im Bereich der Persönlichkeitsbildung, wenn es zur Vorbildwirkung kommt. Es sind Sternstunden, an die jeder in der Rückerinnerung denkt, ob als Lehrer, Schüler oder als Eltern, wenn er vom Geschehen so beeindruckt war, dass nachhaltige Wirkungen spürbar sind. In künstlerischen Prozessen und bei der Arbeit sind es Höhepunkte bei der Konzeption eines Bildes, eines fruchtbaren Gestaltungsansatzes, beim Finden der Lösung oder beim Aufblitzen der Einsicht. Im pädagogischen Geschehen sind solche Momente nicht allgemein planbar, aber es braucht einen Ort und die Gelegenheit, damit sie geschehen. Und so weit sie pädagogisch planbar sind, kommt als solcher Ort die Begegnung von Lehrer und Schüler im Klassenzimmer in Frage.

In den heutigen Bemühungen zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts tritt neben den „fruchtbaren Moment im Bildungsprozesses“ das Konzept vom „Lernen des Lernens“ (Weinert 2000). Die Psychologie hatte bei der Wende von der Verhaltenstheorie zur Kognitionspsychologie die *Kognitionen*, die *Strategien* bei der Informationsverarbeitung herausgestellt. Es wird unterschieden zwischen kognitiven Strategien, die der Zielerreichung dienen, und *metakognitiven* Strategien (Kognitionen *über* Kognitionen), die uns Wissen vermitteln, wie wir die Strategien bei der Zielerreichung steuern. Beim *Lernen des Lernens* ist zwischen dem Wissen vom Lernvorgang und dem Wissen von der Steuerung des Vorgehens zu unterscheiden.

Als Beispiel für die Umsetzung in die Praxis können *Lesegespräche* dienen, die mit Kindern im Anfangsunterricht, aber auch mit Fortgeschrittenen bis hin zu Experten geführt werden (Schmalohr 1997, 2008). Die Gespräche nehmen unter den Lösungsstrategien des Lehrens, die in ihrer Wirkung schon früh von Winnefeld systematisch untersucht worden sind, die Form der *Lösungssuche im Zweierkontakt* an (Winnefeld 1957, 96–105). Beim Beginn fragt der Lehrer den Leser: „Wie machst du das eigentlich, das Lesen?“ Man nahm vorher an, Kinder wären mit solcher Ansprache von metakognitiven Fähigkeiten überfordert. Das ist nicht der Fall, wenn wir die Anfänger nur in geeigneter Weise in die Methode des Gedankenprotokolls einführen. Mit der zweiten Frage: „Welche Schwierigkeiten hast du beim Lesen?“ nähern wir uns der Frage: „Was meinst du, wie kannst du dein Lesen verbessern?“

An diesem Punkt ist vom Lehrer gefordert, die Schritte zur Zielerreichung in einer Folge von Lernzielen zu kennen, um dann mit dem Lernenden gemeinsam eine Selbstanleitung zu formulieren. So sagt sich z.B. ein Kind im Zusammen-

hang mit dem *lauten* und *stillen* Lesen: „Manchmal verstehe ich nicht, was da steht. Ich sage es mir leise vor, und dann sage ich es laut, und dann ist es richtig“. Das lesenlernende Kind übernimmt dabei seinen Teil an Verantwortung für das Lernen, es lernt zu lernen und gewinnt das, was heute als *Schlüsselqualifikation* der Bildung gilt.

6. Seelische Gesundheit als Selbstwirksamkeit

Bei der Befragung haben sich die Lehrer lebhaft mit dem Thema seelische Gesundheit auseinandergesetzt. Dazu sei hier noch einmal auf die Beispiellantwort zur vierten Frage nach der seelischen Gesundheit hingewiesen (S. 48). Darin wird ein Zustand beschrieben, mit Freude den Aufgaben nachzugehen und Anstrengungen sowie Schwierigkeiten, die mit dem Beruf verknüpft sind, als Gegebenheiten anzusehen, die das normale tägliche Leben mit sich bringt.

Ein anderer Lehrer hat in Stichworten zur Lehrergesundheit geschrieben: „Positive Lebenseinstellung, Humor, Motivation für Aktivitäten mit Schülern, Mut zum Widerspruch falls erforderlich, Zeit für Gespräche mit Schülern und Eltern haben, Unterstützung im Kollegium finden und mit Bürokratie fertig werden. Nicht unnahbarer Einzelkämpfer, sondern offen für Kritik sein. Allgemein: gesunder Lebensstil, fit sein für die gestellten Anforderungen auch in schwierigen Situationen.“

Zu dieser Aussage passt das Buch „Survival für Lehrer“ von Brose & Pfaffe (2008), das praxisnah und zeitgemäß aktuelle Antworten auf die Frage gibt: „Was ist eine gute Lehrkraft?“

Konzepte für seelische Gesundheit bis zum „epikratischen Meistern“

Die Antwort eines Lehrers unserer Befragung zur Lehrergesundheit lautet: „Es ist wichtig, dass man *Psychohygiene* betreibt. Man sollte sich klar machen, dass das, was einem selbst gut tut, auch anderen gut tut.“

Das Konzept *Psychohygiene* wird als *seelische Gesundheit* und *gesunde seelische Entwicklung* auch in der Wissenschaft mit einer gesunden Lebensführung und den damit verbundenen Regeln in Zusammenhang gebracht. Sie sind schon immer ein Zentralthema der religiösen und ethischen Literatur von der Antike bis in die Gegenwart und werden vom Griechischen *hygieinòs* (gesund, heilsam) abgeleitet. Seit der psychoanalytischen Theorie wird der Begriff als *Psychohygiene*, als *seelischer Gesundheitsschutz* zur Vorbeugung seelischer Erkrankungen verstanden. In einer Entschließung von 1948 spricht die WHO (World Health Organization) in ihrem Gesundheitsbegriff von einem Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens. Seit 1978 konzentrieren sich die WHO-Projekte auf eine *Primary Health Care* (Erste Gesundheitsfürsorge), die bei den frühen Mutter-Kind-Beziehungen ansetzt.

Problematisch ist an dieser Konzeptbildung, dass seelische Gesundheit die Abwesenheit von Krankheit voraussetzen soll. In der Psychologie hat im Gegensatz zum medizinischen Krankheitsmodell die *Entstehung von seelischer Gesundheit* interessiert, die *Salutogenese*. Seelische Gesundheit wird dann nicht als Freisein von Krankheit verstanden, sondern als *epikratisches Meistern* von seelischen Schwierigkeiten (griech. *epikratein*: sich als stärker erweisen), wozu auch der Umgang mit Krankheiten gehört (Schmalohr 1995, 70–72). Solches Meistern wurde zuerst bei *unverwundbaren Kindern* untersucht, die trotz familiärer Belastungen u.a. durch Scheidung der Eltern oder psychische Erkrankungen

in der Familie widerstandsfähig bleiben. Die Beziehung zu einer Person innerhalb oder außerhalb der Familie vermittelt ihnen Stärke. *Unverwundbarkeit* ist heute unter der neuen Bezeichnung *Resilienz* bekannt (engl. *resilience*: Elastizität, Spannkraft) und hat es neuerdings mit der Überschrift „Das starke Ich. Wie Kindern das Leben gelingt“ zum SPIEGEL-Titel gebracht (15/2009).

Zwischen *furor sanandi* und *furor patiendi*

Unsere Position in diesem Buch ist bestimmt durch das Ziel, bei pädagogischen Schwierigkeiten die seelische Gesundheit im Sinne des epikratischen Meisterns zu fördern. Das bedeutet, den Verlust von Initiative zu vermeiden und der Hilflosigkeit vorzubeugen. Die Problemlösungsversuche sind dann auf Änderung unrealistischer und selbstwertabträglicher Ursachenzuschreibungen und entsprechende Problemlösungsversuche ausgerichtet. Dabei wird gegen die Pathologisierung der Schwierigkeiten argumentiert, ohne einem Gesundheitsfanatismus zu verfallen, einem *furor sanandi*, wie Freud ihn in seiner Zeit nannte. Gesundheitsfanatismus entsteht durch übertriebene Erwartungen an Wohlbefinden. Heutzutage ist auf der anderen Seite die Warnung vor einem *furor patiendi* angebracht, einem Leidensfanatismus. Er führt im pädagogischen Bereich zur überzogenen Pathologisierung der Schule, die mit ihren Belastungen und Leistungsdruck die Lehrer und Schüler krank machen soll.

Die Verhältnisse soll das folgende Wertequadrat festhalten, in dem der Zuschreibung von Gesundheit und Krankheit die Fehlformen des Gesundheitsfanatismus und der Pathologisierung gegenübergestellt sind.

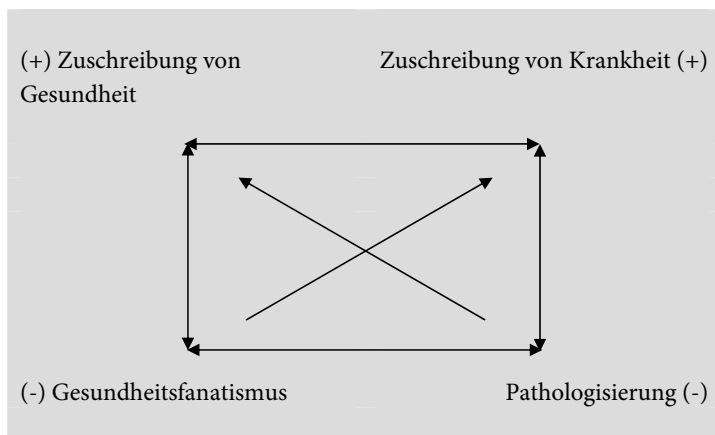


Abbildung 2: Seelische Gesundheit gegen Pathologisierung

Selbstwirksam nicht *pawn*, sondern *origin* sein

Bei der Förderung der seelischen Gesundheit ist aus der Lernpsychologie das Konzept der *Selbstwirksamkeit* angewendet worden, das hier in der Form der Alternative *origin* und *pawn* von deCharms (1968, 1976) ins Spiel gebracht werden soll. DeCharms hat seine Theorie im Klassenzimmer entwickelt und von 1972 an in der Weiterbildung von Lehrern und auch bei Schülern eingesetzt. Die Anwendung kann als ein erstes klassisches Training von Attributionen im pädagogischen Bereich angesehen werden, dem später die Ansätze von Kelley (1973) und Weiner (1979) folgten.

Ein *pawn* (engl. Bauer) ist eine Schachfigur und kennzeichnet eine Person, die einfach herumgeschoben wird und für die Zwecke anderer gebraucht werden kann. Sie erlebt sich als im Handeln von außen bestimmt. Von einer Person, die sich nicht von anderen herumschieben lässt, sondern ihre eigenen Ziele verfolgt, kann gesagt werden, dass sie originell und selbstbewusst handelt, ein *origin* ist. Es zeigt sich, dass

sich die Menschen in diesen Bereichen bewegen und ihre Motivation dadurch mehr von außen oder mehr von innen bestimmt ist. Offensichtlich ist es besser, als *origin* und nicht als *pawn* zu handeln. Dabei kann die Rolle des *origin* in romantischer Sicht leicht missverstanden werden, als wäre der *origin* von der Verantwortung gegenüber Autoritäten befreit. Dagegen zeigt sich in der Realität, dass persönliche Verantwortlichkeit wesentlicher Bestandteil des *origin* ist.

Das Bewusstsein des Lehrers, im Klassenzimmer ein *origin* zu sein, ist mit der Zuversicht verbunden, den Berufsanforderungen zu entsprechen. Es unterstützt den Umgang mit Stresssituationen und wirkt sich auch positiv auf den Unterricht aus. Es wird die Fähigkeit gefördert, sich selbst zu helfen und sich nicht zum hilflosen Opfer zu machen oder machen zu lassen. Wenn jemand überzeugt ist, Belastungen zu meistern, erhöht das die Wahrscheinlichkeit, tatsächlich Erfolg zu haben, auch wenn der Glaube nicht unbedingt mit den Tatsachen übereinstimmt. Sich als *pawn* zu erleben beeinträchtigt dagegen positive Erwartungen, macht initiativlos und bewirkt, vorzeitig aufzugeben und hilflos zu werden.

In seinen Seminaren zur Weiterbildung vermittelt deCharms den Lehrern diese Einsicht in die Zusammenhänge. Er lässt sie z.B. Geschichten über Personen aufschreiben, für deren Handeln die beiden Rollenmuster charakteristisch sind. Es wird nicht versucht, die Lehrer zu drängen, ein *origin* zu sein, aber es zeigt sich, dass ihnen ihre neu gewonnene Einstellung hilft, mehr Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Wenn sie dann bei Schülern erleben, dass diese unreif und nicht fähig sind, verantwortlich zu lernen, sehen sie es als ihre Aufgabe an, ihnen schrittweise und auch mit Nachdruck zu helfen, Wege zur Übernahme von Verantwortung zu finden. Dazu gehört, im Unterricht die Aufgaben mit steigender Schwierigkeit gut zu dosieren, die Lernenden zu ermutigen und ein leistungsförderndes Klima zu schaffen.

III. Schülersein von der Fremd- zur Selbstdisziplin

Schüler haben ihre eigene Sicht von der Schule, wenn es um die Aufgaben des Lernens und die Beziehungen zum Lehrer und den Mitschülern geht. Sie bewegen sich dabei im Zwischenland von Elternhaus und Schule, wobei Eltern und Lehrer ihnen helfen, in die bestehende Kultur und Gesellschaft hineinzufinden.

Dieser Teil beginnt im ersten Kapitel *Anliegen der Schüler* mit der Vorstellung des Fragebogens für die Schüler und mit Antwortbeispielen zu den Erwartungen an Lehrer, Schule und Eltern. Die Antworten lassen sich unter den Gesichtspunkten *Schuldisziplin und Zuschreibungssystem* Kapitel 2, *Gewalt und Helfen* Kapitel 3, *Selbstverantwortlich lernen* Kapitel 4 und *Wünsche an Eltern und Schule* Kapitel 5 zusammenfassen.

1. Anliegen der Schüler

Der Fragebogen für die 21 Schüler enthielt auch das Thema *Spickmich*, das auf Nachfrage allen bekannt war. Die anschließende Gelegenheit zur Diskussion war bei den Grundschülern weniger ergiebig, sie wurde dagegen von den älteren Schülern von der Hauptschule an sehr rege genutzt.

Fragen an Schüler zu Erfahrungen mit Lehrern,
Mitschülern und Eltern

Nimm dir bitte etwas Zeit und beantworte möglichst spontan folgende Fragen zu deinen Erfahrungen mit deinen Lehrern und deinem Schulleben:

1. Was würdest du bestimmten Lehrern, an die du denkst, raten, was sie anders und besser machen könnten?
2. *Spickmich* über Lehrer – kann das fair sein?
3. Gewalt im Klassenzimmer. Hast du so etwas erlebt? Oder: Was hast du davon gehört? Und: Wie ist dem zu begegnen?
4. Falls es für eure Klasse besondere Verhaltensregeln gibt: Wie kamen sie zustande und wozu findest du sie nützlich?
5. Erlebst du deine Klasse mehr als *Wir-Gemeinschaft* oder als *Ich-AG*?
6. Wie sollten deine Eltern sich verhalten, wenn ein Lehrer sich über dich beklagt?
7. Wie sieht für dich im Hinblick auf deine Zukunft die ideale Schule aus?

Im Folgenden wird unter den Antworten zunächst das Beispiel einer 13jährigen Schülerin zitiert, das als typisch gelten kann und in die vier Themen der Kapitel 2–5 dieses Teils einführen soll.

Antworten einer 13-jährigen Schülerin aus einem Gymnasium:

Zur ersten Frage – Rat an Lehrer: Manche Lehrer haben die Schüler nicht im Griff. In diesen Stunden ist es sehr laut, und man kann sich beim Lernen nicht konzentrieren. Das kommt daher, dass die Schüler wissen, dass der Lehrer nicht

eingreifen wird. Der Lehrer sollte dagegen etwas tun, sich Respekt verschaffen und z.B. guten Unterricht machen. Er kann Striche an die Tafel machen, zuerst als Verwarnung, dann mit Ankündigung einer Strafarbeit, die dann bei den Schülern fällig ist, die aufgeschrieben werden. Wenn Ruhe ist, sollte er das Thema noch einmal erklären. Andere Lehrer schreien und sagen, dass das Thema so einfach sei, wenn Schüler es nicht verstanden haben.

Zur zweiten Frage – Spickmich: Meiner Meinung nach ist *Spickmich* den Lehren gegenüber nicht fair, da sie nicht unsere Person, sondern nur unsere Leistungen bewerten, die sie dann auch nicht für alle sichtbar ins Internet stellen. Es gibt natürlich einige Lehrer, die nicht nur die Leistungen bewerten, dennoch kann man mit ihnen kooperieren. Im Internet funktioniert so etwas nicht, da es außerdem anonym ist. Ich finde es in Ordnung, wenn man nach einer schlechten Stunde mit seinen Freunden über den Lehrer redet. Es im Internet zur Schau zu stellen, finde ich jedoch unfair.

Zur dritten Frage – Gewalt im Klassenzimmer: Einige Schüler sehen Raufereien, Drängeln, Schubsen und Ähnliches als *spielen* an. Das stört nicht nur die Mitschüler. Die spielenden Schüler beginnen auch schnell zu streiten, und so wird Spaß zu einer ernststen Situation. Auch beim Spiel wird schon mal jemand verletzt, und es läuft darauf hinaus, dass mindestens einer weinend und verletzt in der Ecke sitzt. In solchen Situationen, also wenn Spiel zu Ernst wird oder jemand verletzt ist, muss sofort ein Lehrer geholt werden, der Weiteres entscheidet.

Zur vierten Frage – Verhaltensregeln: Bei uns gelten die normalen Verhaltensregeln, wie den Lehrer und seine Mitschüler respektieren, aufzeigen und nicht in die Klasse reden usw. Wir haben jedoch alle (auch unsere Lehrer) einen Vertrag unterschrieben, in dem diese Regeln aufgelistet sind. Jeder hat sich daran zu halten, und die Eltern haben ihn

auch unterschrieben. Unser Klassenlehrer hat diesen Vertrag eingeführt, weil unsere Klasse früher sehr unruhig war und es einen heftigen Streit zwischen Schülern gab. – Ich denke jedoch, dass ein solcher Vertrag nicht sehr nützlich ist, da die meisten ihn schon vergessen haben. Die normalen (selbstverständlichen) Verhaltensregeln werden bei manchen Lehrern teilweise auch nicht eingehalten.

Zur fünften Frage – Klasse als Wir-Gemeinschaft oder als Ich-AG: Ich erlebe meine Klasse mehr als Wir-Gemeinschaft. Wir helfen uns gegenseitig und verraten Schüler nicht. Dazu beigetragen haben vielleicht auch manche Wandertage, an denen wir als Klasse zusammen verschiedene Aufgaben bewältigen mussten. Teilweise fehlt jedoch ein gewisser Respekt. Manche Schüler sind den anderen nicht fair gegenüber. (Manche möchten ihre Ruhe haben – manche sind sehr laut.)

Zur sechsten Frage – Verhalten der Eltern, wenn ein Lehrer sich über dich beklagt: Sie sollten ein Gespräch mit mir und dem Lehrer suchen, in dem jeder seine Anliegen erläutern kann. Außerdem sollte jeder die Chance haben, seine Version des Problems darzustellen. Gemeinsam sollte man eine Lösung finden.

Zur siebten Frage – Die ideale Schule:

- Lehrer und Schüler sollten kooperieren
- Es sollte genügend Lehrpersonal geben
- Mehr Unterrichtsstunden
- Jeder sollte sich gegenseitig respektieren
- Bevor die Regierung ein neues Schulsystem einführt, sollte sie dafür sorgen, dass:
 - es genügend Material gibt (Bücher),
 - es eine Cafeteria gibt und
 - die Lehrpläne fertiggestellt sind.

2. Schuldisziplin und Zuschreibungssystem

Die von der Schülerin bei der Beantwortung der ersten Frage angesprochenen Punkte, der Lehrer solle die Schüler mehr im Griff haben, sich *durchsetzen* und *mehr Respekt verschaffen*, werden jetzt durch Antworten anderer Schüler ergänzt. Dazu kommen Antworten zu den Verhaltensregeln (vierte Frage). Sie werden zum Thema *Schuldisziplin* zusammengefasst und mithilfe von Untersuchungen über das Zuschreibungssystem bei Lehrern, Schülern und Eltern bearbeitet (Schmalohr 1995, 272–276, Miller 2006).

Weitere Antworten zur ersten Frage – Was Lehrer besser machen können:

- Grundschüler, 9 Jahre: Sie könnten mehr Kindern helfen.
- Hauptschülerin, 14 Jahre: Sie sollen sich durchsetzen können und gucken, wer sich zusammensetzen kann und wer nicht. Es gibt Kinder, die lernen wollen, es aber nicht können, weil sie mit Leuten zusammensitzen, die stören.
- Realschülerin, 15 Jahre: Ich würde manchen Lehrern raten, mehr Durchsetzungsvermögen zu zeigen. Anderen würde ich raten, mehr auf die Schüler einzugehen.
- Gymnasiastin, 18 Jahre:
 - nicht auf unnötige Diskussionen eingehen,
 - strenger sein,
 - Unterrichtszeit besser einteilen,
 - mehr auf die Schüler eingehen (bei Fragen!).
- Gesamtschüler, 19 Jahre: Zeitweise habe ich das Gefühl, dass einige Lehrer sich im Unterricht zu viele Aufgaben zumuten. Darüber hinaus verfallen sie in eine gewisse stressige Situation und sind oftmals gereizt und treten genervt auf. Leider musste ich in der Vergangenheit häufig Inkompetenz feststellen und dass die Schüler die Lehrer verbessern mussten. Im Allgemeinen sind die Leh-

rer/innen oftmals sehr engstirnig. Damit meine ich, dass sie kaum moderne Lehrmethoden anwenden und zum Teil noch Material nutzen, welches sie auch schon am Anfang ihrer Arbeitszeit hatten. Das fällt mir meistens bei älteren Lehrern auf. Des weiteren sehen viele Lehrer ihr eigenes Fach als wichtigstes an und haben kein Verständnis für eine nicht geteilte Begeisterung. Viele gehen auch gar nicht auf die Schüler ein. Oftmals bemerken sie nicht, wenn sich ein Schüler in einer persönlichen Misslage befindet. Sie sehen nur den Schüler mit den schlechten Leistungen und hinterfragen kaum, woran es liegen könnte. Das sehe ich als Desinteresse an.

Weitere Antworten zur vierten Frage – Verhaltensregeln:

- Grundschülerin, 10 Jahre: Ich finde die Regeln nützlich, weil sich die meisten daran halten.
- Hauptschüler, 14 Jahre: Die Regeln kamen zustande schon in der 5. Klasse, aber nützlich finde ich sie gar nicht, es hält sich sowieso niemand daran. Jeder macht, was er will!
- Realschülerin, 14 Jahre: In unserer Klasse gibt es keine Regeln. Wir verhalten uns wie wir wollen, aber auch nicht übertrieben. Wir wissen, wie wir uns zu verhalten haben, ob zu einem Mitschüler oder zum Lehrer.
- Gymnasiastin, 14 Jahre: Als unsere Klasse über längere Zeit in mehreren Fächern während des Unterrichts sehr unruhig war, wurde bei einem Elternabend beschlossen, dass Lehrer nach besonders disziplinierten und konzentrierten Unterrichtsstunden als Belohnung ein „Lob“ ins Klassenbuch eintragen können. Bei drei Lob-Eintragungen, wurde versprochen, sollte ein Ausflug gemacht werden. Anfangs blieben die Lobe sehr lang aus, doch nach einer Weile purzelten sie nur so ins Klassenbuch und die Lehrer waren begeistert. Da aber der erste

Ausflug mit einer langweiligen Geschichts-Führung gekoppelt wurde, ließ die Motivation schülerseits bald nach.

- Gesamtschülerin, 14 Jahre: Wir hatten in der 6. Klasse eine Glocke. Wenn wir zu laut waren, hat unsere Lehrerin damit geläutet, und wir waren ruhig. Aber eigentlich gibt es bei uns keine Verhaltensregeln mehr. Meistens ist es ruhig in der Klasse.

Disziplin als Außen- und Innensteuerung

Was mit Disziplin gemeint ist, geht aus dem lateinischen Wort *disciplina* hervor, das Lehre, Unterricht, Erziehung, schulische Zucht und Wissenschaft bedeutet sowie das Einhalten von vorgeschriebenen Verhaltensregeln. Der Schüler heißt im Lateinischen *discipulus*, der gut Erzogene, der die Regeln einhält.

Bei der Unterscheidung zwischen diszipliniertem und undiszipliniertem Handeln einer Person sprechen wir nach den Steuerungsinstanzen von außengesteuerter Fremd- und innengesteuerter Selbstdisziplin. Disziplin dient als Instrument der Innensteuerung der Übernahme von Verantwortung. In der negativen Form der Disziplinlosigkeit gelingt keine ausreichende Steuerung, und das Handeln droht in Gewalt oder Hilflosigkeit abzusinken. Positive Diszipliniertheit wirkt sich als Steuerung weg von der Gewalt aus. Es kommt zur angemessenen Selbstbehauptung, und an die Stelle von Hilflosigkeit tritt das Helfen.

In der Schule gilt Disziplin heute oft als Reizthema und kennzeichnet dann eine überzogene Erziehung, die in Drill, Abrichtung, Indoktrination und Untertanengeist abgeleitet. Gemeint ist dann meistens eine äußere Einwirkung im Sinne der Fremddisziplin. Andere sehen Disziplin als unverzichtbare Voraussetzung für den Unterricht, die Erziehung

und das soziale Zusammenleben an. Beim *Lob der Disziplin* liegt der Akzent dann mehr auf der inneren Haltung der Selbstdisziplin, der Disziplin freier Menschen als Grundlage für die Einhaltung notwendiger Übereinkünfte. Die Fragen beschäftigen Lehrer, Schüler, Eltern und Berater spätestens dann, wenn vorgesehene Regeln des Zusammenlebens nicht eingehalten werden und es dadurch schwerer wird, die Ziele in Unterricht und Erziehung zu verfolgen.

Ursachenzuschreibungen zur Selbstverteidigung

Schwierigkeiten in der Disziplin werden je nach Position verschiedenen Ursachen zugeschrieben. Wenn die Disziplin im Sinne der bei Schülern hervorgerufenen Fremddisziplin verstanden wird, kommen eher die Lehrer mit ihren Maßstäben als Verursacher in Frage. Im Falle der Zuschreibung auf Selbstdisziplin dagegen denken wir mehr an die Schüler als Verursacher. Wenn Schüler undiszipliniert handeln oder es an innerer Disziplin fehlen lassen, wird ihnen Verantwortung und Schuld zugewiesen. Liegt eine bestimmte Ideologie vor, wird der Systemzwang der Schule mit Leistungsdruck und unmenschlichem Beton zur Erklärung herangezogen.

Bei beschuldigten Schülern sind selbstwertdienliche, selbstschützende und selbststützende Verteidigungszuschreibungen zu beobachten. Sie treten als Bestreben und Argumente auf, angesichts von Schuldzuweisungen eigene Verantwortung abzulehnen. Schüler werden bei Disziplinschwierigkeiten, die ihnen vorgehalten werden, zur eigenen Verteidigung bevorzugt den Mitschüler (vor dem Lehrer) und den Lehrer (vor den Eltern) verantwortlich machen. Jeder kennt den Ruf des zur Rede Gestellten, der mit dem *Schuldfinger* auf den anderen zeigt: „Der ist es gewesen!“

In der Dimension Handelnder – Beobachter sehen Schüler den handelnden Lehrer als Verursacher an. Bei einem Dis-

ziplinkonflikt heißt es dann von einem Lehrer, vor dem die Schüler keinen Respekt haben, ablehnend: „Der Lehrer ist zu autoritär, zu streng, er geht nicht genug auf die Schüler ein“, oder: „Er ist zu lasch und hat keine Autorität, weil er sich nicht durchsetzen kann und sofort den Schulleiter einschaltet.“ Es sind weitere Variationen denkbar: „Der Lehrer ist zu leicht provozierbar oder er versteht keinen Spaß.“ Diese Muster weisen auf Versuche des Schülers hin, beim Lehrer die Grenzen der Autorität und der von ihm geforderten Fremddisziplin zu erkunden und auszuprobieren, wie weit man gehen kann. Die Schüler möchten oft bei den Versuchen so verstanden werden, dass sie den Lehrer testen wollen und ihn deshalb auf die Probe stellen. Es ist für die Beteiligten und für Außenstehende nicht immer leicht, solche Bestrebungen von ernsthafteren Disziplinverstößen zu unterscheiden.

Zuschreibungen von Eltern

Eltern entwickeln bei Verstößen gegen die Schuldisziplin in der Beobachterrolle ebenfalls Verteidigungszuschreibungen und möchten damit ihre Kinder und Jugendlichen schützen. Sie kommen deshalb leicht dazu, den Lehrer verantwortlich zu machen. Es heißt dann: „Er ist unfähig und kann sich nicht durchsetzen“, oder: „Der Unterricht ist zu laut, vor allem wegen der Erziehungsmethode des Lehrers, sodass mein Kind abgelenkt wird und nicht richtig lernen kann“, schließlich: „Das Kind wird vor allem auch durch die störenden Mitschüler beeinträchtigt, die der Lehrer nicht ruhig hält.“

Im Falle der Sonderform einer gegendefensiven Zuschreibung, in der auf Verteidigung verzichtet wird, werden Eltern bei einem Disziplinkonflikt ihres Kindes in der Schule sich selbst und ihrem Kind Verantwortung zuschreiben. Bei der Suche nach Abhilfe werden sie dann den Lehrer unterstützen und mit ihm zusammenarbeiten. Wenn dann auch der

Lehrer gegendefensiv zuschreibt, erleichtert das für den Schüler die Übernahme von Verantwortung.

Zuschreibungen von Lehrern

Wenn der Lehrer die Sichtweisen der Schüler und Eltern einbezieht, erschließt er nicht nur deren subjektive Theorien, es hat auch Bedeutung für ihn selbst. Die Situation macht verständlich, warum der Lehrer im Allgemeinen über Disziplinfrauen nicht gerne spricht, am wenigsten, wenn er betroffen ist. Wenn er an die Zuschreibung der anderen denkt und zur löblichen gegendefensiven Attributionsthematik neigt, hüllt er sich am liebsten in Schweigen. Er wird dann allerdings gegen Angriffe empfindlicher und kann sich leicht in der Opferrolle fühlen. Das macht ihn noch anfälliger und kann einen Leidensweg programmieren.

Um das zu verhindern, ist auf die Notwendigkeit von Gesprächen hinzuweisen, in denen der Lehrer die Initiative ergreift. Der Appell ist an die Verantwortungszuschreibung der anderen Beteiligten zu richten – Schüler und Eltern. Der Lehrer kann bei den Eltern mit Verständnis für angemessenes Geltendmachen von Autorität rechnen und bei den Schülern mit der Erwartung, dass bei Disziplinverstößen ein vermehrtes Eingreifen notwendig ist. Er hat damit gute Chancen, das Heft in der Hand zu behalten.

Ausgangslage für Beratungen

Beim Vergleich der Attributionen von Lehrern, Schülern und Eltern in Fragen der Schuldisziplin interessieren für die Praxis besonders die Möglichkeiten von Veränderungen, wenn die Schwierigkeiten eskalieren und Beratung angezeigt ist.

Bei größeren Schwierigkeiten zeigt sich im Regelfall, dass die Eltern im Gegensatz zu den Schülern dem Lehrer gegenüber zugestehen, dass ein wesentlicher Grund für die Schulschwierigkeiten ihres Kindes oder Jugendlichen in den häuslichen Verhältnissen zu suchen ist. Auf der anderen Seite stimmen die Eltern gerne mit den Schülern überein, dass bestimmte Merkmale des Lehrerverhaltens, insbesondere unfaire Bemerkungen, ein gleich gewichtiger Grund sind. Lehrer sehen oft den Mangel an Unterstützung durch die Schüler als Hauptgrund für Disziplin- und Verhaltensschwierigkeiten an. Sie können dafür bei den Eltern Verständnis finden, denn Eltern sind im Gegensatz zu den Schülern eher in der Lage, dem Lehrer zuzustimmen, dass die häuslichen Einflüsse eine Rolle spielen. So sollte nicht von vornherein angenommen werden, dass die Eltern die Dinge anders sehen als die Lehrer.

Für Änderungsversuche ergibt sich damit eine Ausgangssituation, die zwar Konflikte birgt, deren Lösung aber nicht aussichtslos erscheint. Das Dreieck Lehrer-Schüler-Eltern bedarf in den verschiedenen Interessenlagen zunächst der Klärung, die am besten in gemeinsamen Sitzungen unter der Leitung eines außenstehenden *Mediators* (Vermittler) gelingt. Als solcher sind an Schulen Vertrauenslehrer tätig, und auch der Schulpsychologe bietet Hilfe an. Der Erfolg des Eingreifens hängt nicht zuletzt davon ab, ob es dem Mediator gelingt, von den Konfliktparteien als fairer Vermittler anerkannt zu werden. Dazu hat er darauf zu achten, dass nicht der Anschein erweckt wird, er würde sich auf eine Koalition mit einem oder zwei der Kontrahenten einlassen. Das weitere Vorgehen ergibt sich aus einem Beratungsmodell, das im 5. Teil des Buches näher erläutert wird.

Schwierigkeiten in der Schuldisziplin verstehen wir als Widerstreit zwischen dem Individualisierungsanspruch der Schüler und dem institutionell-gesellschaftlichen Anspruch auf Leistung und Disziplin, der vom Lehrer vertreten wird. Erziehung möchte im Endzweck so weit wie möglich auf Fremddisziplin verzichten und die Disziplinierung nach innen verlagern, auf Selbstdisziplin und Verantwortungsübernahme beim Schüler. Angesichts des Widerstreits zwischen Fremd- und Selbstdisziplin können Lehrer und Eltern bei Schülern mit Sichtweisen rechnen, die dem Erziehungsziel entgegenkommen und in Gesprächen zu klären sind.

Dafür sind die sechs Kommunikationsregeln hilfreich, die auf einem Plakat in einem „Mediatoren-Raum“ an einer Realschule zur „Streitschlichtung“ aufgeführt sind:

- Entspanne dich, Sorge für Abkühlung, wenn die Gefühle kochen.
- Sprich immer konkrete Situationen bzw. Verhalten an.
- Beschränke dich auf das aktuelle Problem.
- Sprich von deinen Gefühlen, Wünschen, Interessen.
- Sprich von dir selbst („ich“), vermeide Verallgemeinerungen („man“).
- Höre dem anderen aufmerksam zu.

Darunter war der „dreibeinige Hocker des Selbstvertrauens“ abgebildet:

1. Fähigkeiten,
2. Verantwortung,
3. Anerkennung.

3. Gewalt und Helfen

In diesem Kapitel folgen aus dem Fragebogen für die Schüler im Anschluss an das Beispiel der Schülerin nacheinander Antwortbeispiele zu den Fragen nach *Spickmich* (2. Frage), *Gewalt* (3. Frage) und *Wir-Gemeinschaft oder Ich-AG* (5. Frage, S. 72f.) . Sie werden in der Gegenüberstellung von Gewalt und Helfen bearbeitet. *Spickmich* kann als Beispiel für verbale Aggressivität und Gewalt angesehen werden, und mit *Wir-Gemeinschaft* und der Alternative *Ich-AG* ist das Gegenmotiv zu Aggressivität und Gewalt angesprochen, das Helfen.

Antwortbeispiele

Zur zweiten Frage – Spickmich:

- Grundschülerin, 9 Jahre: Ich finde das nicht fair.
- Hauptschülerin, 15 Jahre: Spickmich über Lehrer finde ich unfair, weil ich finde, wenn man ein Problem mit einem Lehrer hat, sollte man durch Reden das Problem lösen.
- Realschülerin, 15 Jahre: Meiner Meinung nach ist es nicht besonders fair über Lehrer auf so einer Seite zu schreiben, da die Lehrer keinen wirklichen Einfluss auf diese Seite haben. Stattdessen könnte man persönlich mit dem Lehrer reden.
- Gymnasiastin, 14 Jahre: Spickmich ist die einzige Möglichkeit für Schüler, ihre Meinung über Lehrer und deren Unterrichtsmethoden abzugeben. Vor allem bei älteren Lehrern kommt es vor, dass sie den Unterricht sehr routiniert, in manchen Fällen sogar gelangweilt angehen. Die Stimmung im Klassenzimmer ist dadurch nicht gerade konzentriert und die Schüler sind nicht gerade zum Lernen gestimmt. Leider ist dieses Problem fast nicht lösbar,

da die meisten dieser Lehrer erst bei Drohung von Entlassung wieder anfangen, den Unterricht vorzubereiten. Die Schulleitung kann davon nichts mitbekommen, es werden doch nur Referendare kontrolliert. Dass Spickmich oft missbraucht wird, um Lehrer im Internet bloßzustellen, ist eine traurige Tatsache. Sie würde eventuell nicht entstehen, wenn der Staat für die Schüler eine offizielle Gelegenheit zum Beurteilen der Lehrer am Ende eines Schuljahres anbieten würde.

- Gesamtschüler, 19 Jahre: Spickmich sehe ich als eine Plattform, um Wut und Ärger über Missstände auszulassen. Dies geschieht jedoch auf eine oftmals unverschämte, wenig objektive und nicht klar begründete Weise. Somit ist Spickmich für mich eine unfaire Art der Kritik.

Zur dritten Frage – Gewalt:

- Grundschüler, 9 Jahre: Ja, ich habe so etwas schon mal erlebt.
- Hauptschülerin, 14 Jahre: Ja, ich habe es erlebt, oft genug. Es ist schlimm, Leute zu sehen bzw. jemanden in seiner Klasse zu haben, der eine andere Person schlägt, um cool zu sein und um Aufmerksamkeit zu kriegen.
- Realschülerin, 16 Jahre: Gewalt im Klassenzimmer habe ich schon öfters erlebt. Ich kann das nicht akzeptieren. In höheren Klassen kommt dieses aber nicht mehr so häufig vor wie bei jüngeren Schülern. Als Außenstehender muss man versuchen, den Streit zu schlichten und die Personen zu beruhigen.
- Gymnasiastin, 18 Jahre: Gewalt heißt Konflikt (meistens von zwei Schülern), endet oft mit einem Verletzten:
 - Schüler wird von der Treppe geschubst,
 - Schüler wird in den Schwitzkasten genommen,
 - Schüler prügeln sich. Wie ist dem zu begegnen?
 - Lehrer sollten in Konflikte vorher eingreifen,

- Mitschüler sollten sich schneller bei einem Lehrer melden,
 - einen Kurs „Wie ich lerne, meine Mitmenschen zu respektieren?“ mit der gesamten Klasse belegen. Meistens fehlt es an gegenseitigem Respekt.
- Gesamtschülerin, 19 Jahre: Ich denke, dass Gewalt besonders in den unteren Stufen, häufig zu finden ist. Schüler, meist männlich, haben besonders in der Phase der Pubertät den Drang, Machtspiele auszufechten und dies geschieht nicht selten in Klassenzimmern oder auf dem Schulhof. Diesem Problem muss man mit Prävention entgegenwirken und diese muss hauptsächlich von den Lehrern kommen.

Zur fünften Frage – Wir-Gemeinschaft oder Ich-AG:

- Grundschülerin, 9 Jahre: Wir-Gemeinschaft, sage ich.
- Hauptschülerin, 12 Jahre: Es ist sehr selten mit „Wir-Gemeinschaft“, eigentlich ist es nur „Ich-AG“.
- Realschülerin, 12 Jahre: Ich erlebe sie mehr als „Wir-Gemeinschaft“, weil jeder jedem hilft, wenn es Probleme gibt.
- Gymnasiast, 14 Jahre: Ich erlebe die Klasse mehr als Wir-Gemeinschaft, da wir uns gegenseitig unterstützen, gemeinsame Projekte wie Weihnachten feiern oder uns zum Badminton spielen verabreden. Einige aus der Klasse bilden leider noch eine Ich-AG.
- Gesamtschülerin, 14 Jahre: Es gibt in der Klasse einzelne Gruppen, die andere Schüler ausschließen und vielleicht sogar auch Mobben, aber ich würde sie doch als Wir-Gemeinschaft bezeichnen.

Spickmich ist ein frei erfundenes Wort für eine Internetseite (www.spickmich.de), die drei Kölner Studenten 2007 eingerichtet haben und die nach eigenen Angaben bis Juli 2008 von fast einer Millionen Schülern aufgerufen wurde. Das Internet gibt den Schülern in anonymer Form Gelegenheit, Eigenschaften von Lehrern wie fachliche Kompetenz, Beliebtheit und faires Prüfen zu bewerten. *Spaß-* und *Rachebeurteilungen* sollen dabei herausgefiltert werden. Es ist erstaunlich, dass die befragten Schüler mit Ausnahme einiger Grundschüler auf Anhieb wussten, was gemeint ist. Die befragten Lehrer haben das Spickmich unter den Belastungen nicht genannt.

Die Sache ist durch die Medien gegangen, und Sie werden wissen, welche Bosheiten da im Internet zu lesen sind. Aus der Sicht von Ursachenzuschreibungen ist es aus Gründen des Respekts vor der Erziehungsautorität des Lehrers verhängnisvoll, wenn die Lehrerin, die sich im Spickmich durch ihre Schüler massiv persönlich beleidigt sah und deshalb vor Gericht geklagt hat, bis heute in mehreren Instanzen abgewiesen worden ist. Sie bleibt somit belastet. Im Juni 2009 bewertete der Bundesgerichtshof das Recht auf freie Meinungsäußerung erneut höher als die Rechte der Lehrerin auf Persönlichkeitsschutz. Die Klägerin könnte jetzt nur noch das Bundesverfassungsgericht anrufen. Unsere deutsche Rechtsprechung unterstützt damit die unreflektierte einseitige Attribution von Erziehungsschwierigkeiten auf die Lehrer. Und da man sich als Lehrer gegen diese Form der Verurteilung offensichtlich nicht wehren kann, wird im Grunde Hilflosigkeit produziert.

Durch diese Ursachenzuschreibung haben die Richter mit ihren Urteilen nicht nur die Erziehungsautorität untergraben, sondern außerdem Täterschaft begünstigt. Denn die Organisatoren der anonymen und manchmal verleumderischen Spickmich-Aktivitäten werden nicht zur Verantwor-

tung gezogen. Es ist erfreulich und verdient Unterstützung, wenn sich inzwischen die Schüler selbst in Aktionen gegen Spickmich dieser Verantwortung stellen. In der hier durchgeführten Befragung sind alle Schüler gegen die Anonymität des Verfahrens und treten für offene Diskussionen des Lehrer- und Schülerverhaltens ein.

Bemerkenswert ist die Reaktion der Justiz in Frankreich. Sie bestraft das Spickmich von Lehrern im Internet und entspricht damit dem Rechtsverständnis des Normalbürgers.

Theorien zur Gewalt

Das Vorkommen von Gewalt in der Schule wirft die Frage nach den Ursachen auf. Sie ist besonders dringend gestellt, wenn an Schulen aufsehererregende Gewalttaten vorkommen. Sie sind im Jahre 2002 mit dem Gutenberg-Gymnasium in Erfurt und dem Namen Robert Steinhäuser sowie 2009 mit der Albertville-Realschule in Winnenden und dem Namen Tim K. verbunden. In den Schülerantworten der vorliegenden Befragung werden diese Ereignisse nicht erwähnt, auch nicht das *bullying* unter Schülern. Die Bezeichnung *bullying* ist seit der Veröffentlichung des Engländer Olweus (1993/1995) über Gewalt in der Schule auch in Deutschland bekannt.

Dem Christentum nach sind wir wegen der Sünde im Paradies Träger des *Kainsmals*, und das Böse wirkt von Anfang an in der Welt mit. Wir können ihm entgegentreten, es aber nicht aus der Welt schaffen. Das macht verständlich, warum das sogenannte Böse jederzeit wieder unter dem Mantel der Zivilisation hervorbricht. Seit der Aufklärung wurde der Glaube, des Bösen und Übels in der Welt Herr zu werden, zunehmend angezweifelt. So nahm der Philosoph Hobbes in seiner Staatstheorie an, das Böse führe zum Krieg aller gegen alle, wenn es nicht gelinge, ein Gesetz einzuführen, das eine

Gräueltat wie den Brudermord räche. In unseren Tagen wird öffentliche Gewalt gegen Sachen und Personen in Demonstrationen beobachtet, denen die Polizei mit umstrittenen Strategien der *Deeskalation* beizukommen versucht und dabei oft wie hilflos wirkt.

Die Psychologie hat zum Verständnis von Gewalt mit Aggressionstheorien beigetragen. Es liegen hauptsächlich drei Gruppen von Theorien vor. Aggressivität wird als Trieb zur Zerstörung, als Reaktion auf Frustration und als sozial gelerntes Verhalten verstanden. Freud steht für die erste Gruppe, wenn er Aggressivität und Gewalt, die er übrigens in Gegensatz zu *Recht* stellt, auf einen Destruktionstrieb zurückführt, der für ihn in seinem Brief an Einstein die Frage „Warum Krieg?“ beantwortet. Die Frustrationstheorie nimmt an, dass sich Aggressivität und Gewalt aus der vorwiegend äußeren Versagung bei Versuchen zur Erreichung persönlicher Ziele ergeben. Die Feindseligkeit kann dann nach außen gegen andere, aber auch nach innen gegen sich selbst gerichtet sein, z.B. als Gewalt gegen den eigenen Körper, angefangen von Nägelbeißen über Magersucht bis zur Selbsttötung. Eine Steuerung ist nach dieser Theorie durch gesteigerte Frustrationstoleranz bzw. Stressbewältigung möglich. Die soziale Lerntheorie achtet bei der Entwicklung von Gewalt auf das Einprägen sozialer Handlungsmuster, auf Bilder, worauf die Übertragung von Gewalt im Fernsehen auf die Gewalt bei Kindern zurückgeführt wird.

Gewalt in der Schule

(1) *Bullying* (engl. bull: Bulle, Stier) bedeutet als Tätigkeit „mit Drohungen einschüchtern, schikanieren, den anderen fertigmachen“. Schüler kommen dazu, andere zu bedrohen, in Angst zu versetzen und bewusst in Wort und Tat zu verletzen. *Bullying* entspricht dem Mobbing von Erwachsenen am Arbeitsplatz. In einem englischsprachigen Video von

Tattum (1993), das nach dem Konzept von Olweus (1993) gestaltet ist, werden fünf Arten von bullying szenisch dargestellt: Angriff mit Gesten, Angriff mit Worten und körperliches bullying in Formen von anrempeeln, erpressen, ausschließen. In einer Szene zum Ausschließen zieht eine Gruppe von Mädchen über ein anderes her: „Guck mal, was die Ziege angeschleppt hat. – Hu die Schuhe, woher hast du denn die?“ – Oder: „Du kannst dir denken, dass ich nach gestern nicht mehr mit dir rede.“ Manchmal wird *bullying* vom Lehrer ohne großes Nachdenken unterstützt, wenn er z.B. Argumente verwendet wie: „Jungen müssen so sein. – Mädchen klatschen eben.“ Unter den Eingreifmaßnahmen werden für den Lehrer genannt: Erste Anzeichen beachten, z.B. Ausländerhass, und sofort mutig einschreiten.

(2) Die Gewalttat in Erfurt kann im zeitlichen Abstand als Beispiel genommen werden, um Hinweise zu erhalten, was zur Verhinderung und zur Vorbeugung getan werden kann. In dem Geschehen, das als *Amoklauf* (maleisisch: *amok*: wütend, rasend) gekennzeichnet wurde, erschoss der 19jährige gerade aus dem Gymnasium entlassene Schüler Robert Steinhäuser mit einer Pumpgun, einem Gewehr mit kurzen Schaft, zwölf seiner Lehrer, zwei Mitschüler, eine Schulsekretärin und einen Polizeibeamten, bevor er sich selbst tötete.

Ein solcher Mordanschlag (Massaker) steht nicht alleine da. Es gibt in allen Ländern Lehrer, die von Schülern erschossen oder schwer verletzt wurden, wobei die Abläufe eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen. Aus den USA sind Amokläufe besonders mit dem Namen *Littleton* (Colorado) verbunden, wo ein 17- und ein 18-Jähriger 1999 mit Schusswaffen und Sprengsätzen zwölf Mitschüler und einen Lehrer töteten und 28 Personen verletzten, bevor auch sie sich selbst das Leben nahmen.

(3) Experten interessieren sich für die Täterpersönlichkeiten und mit ihnen für die Umstände in der Umwelt. In Erfurt

konnte ein Spezialist des Landeskriminalamtes belegen, dass Robert Steinhäuser ein wenig erfolgreicher Schüler und verschlossener Heranwachsender war, dessen Versuche, Aufmerksamkeit zu erregen, meist fehlschlügen. Seine Eltern wussten wenig von ihm und waren vor allem interessiert, ihn wie seinen Bruder das Abitur machen zu lassen. Der Experte spricht von Erfolgszwang und *Abi-Druck* der Eltern. Als Knackpunkt seiner Schülerkarriere wird gewertet, dass der Schüler ohne Empfehlung der Grundschule auf Veranlassung der Eltern aufs Gymnasium ging.

Als er im Gymnasium scheiterte, wurde der von den Lehrern in die Wege geleitete Wechsel zur Realschule versäumt und somit kein Abschluss erreicht. Seine Mitgliedschaft im Schützenverein und der Erwerb einer Waffenbesitzkarte hätten das Ziel gehabt, so der Experte, sich irgendwann wegen der erlittenen Missachtung zu rächen. Seine Ankündigung unter Altersgenossen, er werde eines Tages ganz groß herauskommen, wird als Anzeichen eines gewissen *Größenswahns* angesehen, der an dem Tag, an dem andere Schüler ihre Abiturprüfungen machten, mit symbolischer Wirkung zum Massenmord führte.

Ursachenzuschreibungen und Vorbeugung

(1) Im Hinblick auf die Attributionen nennt der Experte unter den vorhergehenden Bedingungen die unrealistische Erwartungshaltung der Eltern. Sie schrieben ihrem Sohn trotz gegenteiliger Auskünfte der Lehrer Fähigkeiten und eine Leistungsbereitschaft zu, die nicht vorlagen. Ihnen kam es in ihrem Ehrgeiz nur darauf an, den jüngeren Sohn wie den älteren zum Abitur zu bringen.

Beim Schüler selbst fällt bei den Berichten ebenfalls eine unrealistische Ursachenzuschreibung auf, die sich verhängnisvoll auswirken sollte. Er führte die schulischen Misserfolge

nicht (internal) auf eigene Fähigkeiten und Leistungen, sondern (external) auf die Schule und die Lehrer mit ihren Anforderungen zurück. Da er in selbstwertdienlicher Zuschreibung die Schuld nur bei anderen suchte, wurden sie zur Quelle seiner Wut und Rachegefühle. Zum Schluss lenkt er die Gewalt gegen sich selbst und tötet sich. Von einer Depression oder Geisteskrankheit war dabei nicht die Rede. Im Suizid wird hier der Täter in einer Art Umkehrung der Ursachenzuschreibung zu seinem eigenen Richter.

(2) Bei den Überlegungen zur Vorbeugung geben sich die Experten keinen Illusionen darüber hin, dass man etwa durch Jugendbetreuung oder durch Beratung von Eltern und Lehrern solche Schießereien verhindern kann. Am ehesten noch sind es die Mitschüler, denen abweichende Verhaltensweisen auffallen, die einen Verdacht in Richtung einer Gewalttat aufkommen lassen. Auch im Erfurter Fall gab es entsprechende Warnsignale. In den USA konnten die Schüler durch die Ereignisse sensibilisiert werden. Durch Hinweise aufmerksamer Mitschüler sind in den zwei ersten Jahren nach Littleton nicht weniger als zwölf geplante Gewaltattacken gegen Lehrer aufgedeckt und verhindert worden.

Lehrreich sind neuere Erfahrungen mit der Polizei-Strategie der Deeskalation bei Gewaltaktionen der radikalen politischen Szene, in der oft auch Jugendliche mitwirken. Experten raten inzwischen davon ab, weil die vor der Meute zurückweichende Polizei als Schwäche der Gesetzeskraft ausgelegt und verhöhnt wird. Es wird empfohlen, dass sich die legitimierte vollziehende Gewalt bei verhältnismäßigem Einsatz der Mittel durchsetzen soll.

Auch im privaten Bereich sollen sich die Menschen gegen die bisherige Konvention im Interesse von Deeskalation besser doch wehren, es sei denn, der Täter greift zur Waffe. Ansonsten ist Sich-Einmischen und Übernehmen von Ver-

antwortung angesagt. Das kann zunächst mit der gewöhnlichen Stimme und wenn nötig mit lautem Schreien geschehen: „Lass das, lass das sofort!“ Handgreiflichkeiten rufen das Recht zur Selbstverteidigung auf. Andere auf das Geschehen aufmerksam machen, den Täter öffentlich bloßstellen, Irritationen erzeugen, bringt den Tatablauf durcheinander und verunsichert den Täter. Gewalt darf sich nicht auszahlen. Auf solche Handlungsmöglichkeit sollte sich auch der Erzieher einstellen, falls er in Extremsituationen tatsächlich einmal dem Angriff eines Schülers ausgesetzt ist.

Helfen mit Übernahme von Verantwortung

Mit der Übernahme eigener Verantwortung gewinnen wir im Widerstreit zur Gewalt das neue Thema Helfen (Schmalohr 1995, 253–266). Im Christentum sprechen wir von Liebe, wenn es im Gebot heißt: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.“ Unsere Hauptthese lautet: Wie in Gewalttätigkeit/Aggressivität ist in der Hilfeleistung/Prosozialität ein gegensätzliches Streben des Menschen zu erkennen, das ebenfalls zu seiner anthropologischen Grundausstattung gehört, allerdings in seiner Freiheit auch verfehlt werden kann. Im Hinblick auf die Beratung geht es um die „Differenz“ zwischen Gewalt/Hassen und Helfen/Lieben und die daraus folgenden Konsequenzen.

Die Anfänge der psychologischen Erforschung des Helfens lassen sich in die 60er Jahre zurückverfolgen, als der Vietnam-Krieg die Frage nach einem gerechten Krieg aufwarf und das Ende der Diskriminierung von Minoritäten und Armut gefordert wurde. Aber es war ein persönliches Einzelschicksal, auf das sich der Beginn von Untersuchungen über das Hilfeleisten datieren lässt. Im Jahre 1964 wurde in Queens, New York, eine junge Frau, Kitty Genovese, in der Nähe ihres Apartments brutal ermordet. Trotz ihrer Hilferufe ließen Zeugen das Geschehen zu, niemand holte die

Polizei, und die Frau starb. Das Ereignis führte zu der Frage, warum Menschen in solchen Situationen total apathisch sein können und wann und warum sie in Notlagen helfen oder nicht helfen.

In der psychologischen Konzeptbildung wird Helfen mit dem Begriff prosoziales Handeln erfasst und meint das freiwillige und absichtsvolle Handeln, das für andere nützlich ist. Konkreter werden das Teilen mit anderen, die Fürsorglichkeit und das Trösten genannt. Prosoziales Handeln wird oft mit Altruismus gleichgesetzt. Es ist dann in besonderer Weise durch Einfühlung in andere, Mitleid und das Streben bestimmt, verinnerlichten Prinzipien zu folgen, den mehr gesellschaftlichen moralischen und den mehr persönlichen ethischen Prinzipien. Altruismus verkörpert einen höheren Wert als Prosozialität. Prosoziales Handeln kann egoistisch durch äußere Belohnungen oder soziale Wertschätzung motiviert sein, was an der segensreichen Wirkung nichts ändern muss.

Entwicklungsfolge

Die Beherrschung von Aggressions- und Gewaltneigungen macht wie prosoziales altruistisches Handeln zwischen fünf Jahren und dem Jugendalter stufenweise Fortschritte. Im Vorschulalter leben die Kinder meistens in der Gegenwart und sind unbefangen auf ihr eigenes Wohlbefinden bedacht, ohne sonderlich an gegenseitiges Helfen und dessen Nützlichkeit für die Zukunft zu denken (*1. Hedonistische Orientierung*). Aber das eigene Streben nach Wohlbefinden lässt bei entsprechenden Hinweisen schon Verständnis für die Gefühlszustände anderer zu, auf die man mit Erfolg aufmerksam machen kann: „Jetzt fühlt sie sich nicht gut.“ Man kann Kinder in diesem Alter auch regelrecht auffordern, einen anderen zu trösten und mit anderen zu teilen. In diesen Formen des sozialen Handelns wird in Gefühlen der

Zuneigung und Sympathie für andere die Übernahme von Verantwortung geweckt.

Im Grundschulalter interessieren sich die Kinder dann von sich aus für die körperlichen und seelischen Bedürfnisse anderer, auch wenn sie den eigenen zuwiderlaufen, und drücken Sympathie, Mitgefühl und auch Schuldgefühle aus (2. *Orientierung an Bedürfnissen anderer*). Man kann die Kinder jetzt auf die Folgen ihres Tuns hinweisen: „Er weint jetzt deinetwegen.“ Beim Teilen verstehen sie die Bestätigung: „Das hast du gut gemacht, teilen ist lieb.“ Solche Zuschreibung altruistischer Motive fördert prosoziale Übernahme von Verantwortung. Grundschüler und ältere Schüler stimmen zu, wenn gutes und schlechtes Handeln einfach als solches, mehr schematisch bewertet wird (3. *Stereotype zwischenmenschliche Orientierung*). Verantwortung wird nach Maßgaben übernommen, was allgemein als gut oder schlecht gilt.

Bei jugendlichen Schülern der Sekundarstufe I und einigen älteren Grundschülern kann mit Einfühlung und Rollenübernahme gerechnet werden. Es kommt zur Reflexion der Belange anderer und der Folgen des eigenen Handelns für andere mit positiven Gefühlen oder Schuld (4. *Selbstreflektierende Einfühlung*). Nicht alle Jugendlichen – aber auch nicht alle Erwachsenen – erreichen die Fähigkeit, Helfen oder Nichthelfen aufgrund der Übertragung von Werten, Normen und Verantwortlichkeiten zu beurteilen und im Handeln die Rechte und die Würde anderer Personen zu vertreten (5. *Übertragung von Normen*). Vor allem müssen wir akzeptieren, dass bei der Rechtfertigung des Handelns egoistische Motive mit im Spiel sind. Auf der höchsten Stufe des prosozialen Bewertens und Handelns tritt die Person für Werte und Normen zum Wohle der Allgemeinheit ein und ist bereit, entsprechende Verantwortung zu übernehmen (6. *Internalisierung allgemeiner Normen*).

Besonders bei jüngeren Kindern sind im Hinblick auf die Vorbeugung und das Eingreifen die Gefühle des Ärgers und Mitleids zu beachten, die zwischen Denken und Handeln vermitteln. Wenn Kinder etwa angerempelt werden, neigen sie dazu, eine feindselige Absicht des anderen anzunehmen, besonders wenn die Situation mehrdeutig ist. Sie fühlen sich dann wegen der Schuld des anderen gerechtfertigt, selbst aggressiv zu handeln. Es heißt: „Der hat angefangen!“ Sich zu wehren gebietet dann die Selbstbehauptung. Um den Zirkel zu durchbrechen, ist gegen die Unterstellung einer bösen Absicht zu argumentieren, denn Aggression gegen Unschuldige wird aus Mitleid im Allgemeinen abgelehnt.

Das Helfen ist durch Mitleid vermittelt, Ärger dagegen verringert die Absicht zu helfen. Je mehr jemand an der Hilfeleistung persönlich beteiligt ist, desto größer ist das Mitleid. Dabei wird eingeschätzt, wie weit die Person für ihre Lage verantwortlich ist. Bei der Annahme, nicht verantwortlich zu sein wie bei Krankheit, ist die Hilfsbereitschaft am größten. Bei Annahme von Schuld überwiegt Ärger. So geben z.B. Kinder mit Bewegungsunruhe Anlass zu Ärger, wenn sie deren Willkür zugeschrieben wird. Beim Zappel-Philipp im Struwwelpeter-Buch, der früher „erzogen“ wurde, werden heute vermehrt als Ursache unveränderliche körperliche Bedingungen angenommen, für die das Kind nicht verantwortlich ist. Ärger wird dann in Hilfeleistung umgewandelt.

Im Hinblick auf das Eingreifen werden Gewalt und Helfen mit ihren widerstreitenden Interessen in Abbildung 3 veranschaulicht.

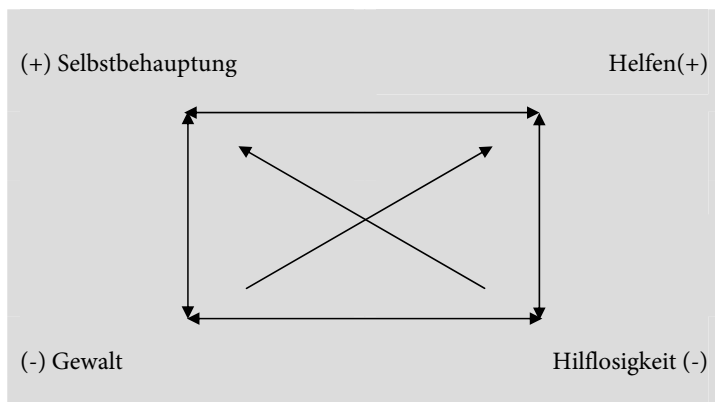


Abbildung 3: Gewalt und Helfen

Die oberen Eckpunkte bezeichnen zwei Positivformen, die Selbstbehauptung und das Helfen. Die angemessene Selbstbehauptung verstehen wir als positive Form von Aggressivität im Sinne des *aggredi* (lat. herangehen). Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbehauptung und Helfen wirkt sich in den Negativpolen aus, der Gewalt und der Hilflosigkeit. Die Richtung für das Eingreifen und die Vorbeugung ergibt sich aus den Diagonalen. Einmal ist bei Gewalt eine Wende hin zum humanen Helfen erwünscht. In dieser Richtung behalten wir den Ausgleich der Spannung zwischen den Polen Selbstbehauptung und Hilflosigkeit im Blick. Die zweite diagonale Bewegung geht in die Richtung, aus unerwünschter Hilflosigkeit herauszukommen, und hat das Ziel, angemessene Selbstbehauptung zu erreichen. Das wird am besten durch Hilfeleistung für andere praktiziert, wobei man nicht zudringlich werden darf. Menschen, die sich als Helfer verstehen, suchen beim Mitmenschen gerne nach Zeichen, die auf Hilflosigkeit hindeuten. So kann unerbetene Hilfeleistung entstehen, die im sozialen Bereich als berufliche Deformierung beobachtet wird.

4. Selbstverantwortlich lernen

Im Klassenzimmer Disziplin herzustellen und jede Art von Gewalt zu unterbinden gehört zu den grundlegenden Fähigkeiten des Lehrers, damit ein geordneter Unterricht zustande kommt und die Schüler erfolgreich lernen. Unter dieser Voraussetzung ist ein schülerzentrierter Unterricht möglich, bei dem der Lehrer den einzelnen Lernenden erreicht und zum virtuosen Einsatz verschiedener Methoden kommt. Dazu gehört neben der direkten Instruktion im Frontalunterricht die Anleitung zur Gruppenarbeit, zum entdecken und selbstgesteuerten Lernen und produktiven Denken sowie die Pflege von Tugenden wie Selbstdisziplin, Ausdauer und Zuverlässigkeit. Diese Fragen wurden aus der Sicht des Lehrers im Kapitel *Fruchtbares Lehren* des 2. Teiles bearbeitet (S. 62f.).

Aus der Sicht der Schüler wird hier als Leitziel für die Bildung vorgeschlagen, dass er befähigt wird, schrittweise für sein Lernen eigene Verantwortung zu übernehmen. Selbstverantwortliches Lernen anzuregen ist einmal geborene Aufgabe der Eltern und dann im Auftrage der Gesellschaft berufliche Aufgabe des Lehrers in der Schule. Aber das Lernen selbst muss der Schüler aus eigener Kraft leisten.

Sichtweisen der Schüler

In Anwendung der subjektiven Theorien und Ursachenzuschreibungen besteht ein Grundprinzip der Bildung darin, den Lernenden bei seinen Vorstellungen vom Geschehen abzuholen und von dort aus das erwünschte Lernen anzusteuern. Lassen wir dazu die Schüler zu Wort kommen. Es sind Antworten auf die erste Frage, die ihren Schwerpunkt nicht in Disziplinenfragen, sondern im Unterrichten hat und darlegen soll, was der Schüler einem bestimmten Lehrer rät, was er besser machen kann (S. 72f.):

- Grundschülerin, 9 Jahre: Sie könnten etwas deutlicher erklären.
- Hauptschüler, 12 Jahre: Dass sie nicht so schreien und vernünftig mit uns reden sollen.
- Realschülerin, 16 Jahre: Ich würde raten, mehr auf die Schüler einzugehen.
- Gymnasiastin, 14 Jahre: Allgemein kann ich Lehrern raten, die Schüler beim Lernen als eigenständige Personen zu akzeptieren und bei Diskussionen auch auf ihre Argumente einzugehen. Dadurch verschaffen sie sich viel mehr Respekt als durch eine streng autoritäre Klassenführung, bei der nur die Meinung des Lehrers eine Rolle spielt.
- Gesamtschülerin, 19 Jahre: Man müsste als Lehrer versuchen, mehr auf den Menschen, der vor einem sitzt (Schüler) einzugehen und ihn nicht nur als Schüler, sondern als Mensch betrachten. Es muss Rücksicht auf Schüler genommen werden, die anscheinend (privat) Probleme haben und diese dementsprechend behandeln und vielleicht auch das Gespräch suchen.

Hier noch die Antwort einer Gymnasiastin, 18 Jahre, die jenen Lehrern zu denken gibt, die einen Frontalunterricht ablehnen und alles vom Gruppenunterricht erwarten:

- Es ist meiner Meinung nach durchaus begrüßenswert, wenn Lehrer versuchen, aktuelle politische oder gesellschaftliche Themen in den Unterricht einzubinden, allerdings sollte sichergestellt werden, dass der Lehrstoff dabei nicht zu kurz kommt. Andere Lehrer sind sehr auf die angeblich so wirksamen *neuen Lehrmethoden*, wie z.B. Gruppenarbeiten eingestellt. Diese Techniken mögen zwar eine willkommene Abwechslung zum typischen Lehrervortrag sein, allerdings sind sie sehr zeitaufwändig und manchmal sogar kontraproduktiv, wenn der Lehrer

beinahe ausschließlich mit solchen Methoden arbeitet und erwartet, dass sich die Schüler sämtlichen Lehrstoff quasi selbst beibringen. Auch enden Gruppenarbeiten oft darin, dass ein Schüler sich opfert und den Vortrag oder das Thesenpapier vorbereitet, während die restlichen Gruppenmitglieder es intellektuell eher ruhig angehen lassen. Besser wäre es meiner Meinung nach, diese Methoden zu verwenden, um Gelerntes noch einmal zu vertiefen, und nicht um sich den Stoff selbst beibringen zu müssen – auch wenn die Lehrer es nur gut meinen mit ihren innovativen und kreativen Ideen zur alternativen Unterrichtsgestaltung.

Attributionen zur Förderung des selbstverantwortlichen Lernens

(1) Auch zur Förderung des selbstverantwortlichen Lernens bieten sich die Attributionstheorien an. Zur Erklärung von Schülerleistungen sind hauptsächlich die uns bekannten Ansätze von Weiner (1979) und Kelley (1973) angewendet worden.

Weiner setzt die Fähigkeiten und die Anstrengungsbereitschaft des Schülers auf der einen Seite mit der Aufgabenschwierigkeit und dem Zufall auf der anderen Seite in Beziehung. Wie erinnerlich interessieren Kelley die Erklärungen im Hinblick auf das Vorkommen bei anderen (Konsens), über Zeiten (Konsistenz) und über Gelegenheiten hinweg. Beiden Autoren geht es im Wesentlichen darum, unrealistische und belastende Attributionen in leistungsfördernde zu verändern und damit dem Schüler zu neuer Verantwortung für sein Lernen zu verhelfen. Zu den daraus entwickelten Trainingsverfahren, die von Lehrern angewendet werden können, gibt es inzwischen zahlreiche Arbeiten (Heller 2008, 311f.; Miller 2006). Dazu an dieser Stelle einige Hinweise.

Das Schullernen legt dem Schüler einen Vergleich seiner Fähigkeiten und seiner aufgebrauchten Anstrengung etwa bei Klassenarbeiten nahe. Es gibt gleich schwere Aufgaben für alle Schüler und der Zufall hat wenig Bedeutung. Bei der Bewertung einer Arbeit kann im Sinne der selbstwertdienlichen Zuschreibung die Tendenz bestehen, bei Erfolg auf den internalen Faktor Fähigkeit zu attribuieren und ihn womöglich zu überschätzen. Auf der anderen Seite kann es für den Schüler durchaus günstig sein, den Faktor Anstrengung zu überschätzen. Bei Erfolg wird er sich noch mehr anstrengen und Misserfolge auf veränderliche Faktoren wie schlechte Tagesform oder ungünstige äußere Umstände zurückführen.

(2) Bei der Förderung des Lernens setzt der Lehrer intuitiv Ursachenzuschreibungen ein und kann das durch Kenntnisse der Attributionstheorien womöglich verbessern. Er hilft dem Schüler zu Selbstanleitungen, die sein Lernen unterstützen. Dabei hängt alles davon ab, dass der Lehrer von seinen Aussagen überzeugt ist und der Schüler nicht den Eindruck gewinnen muss: „Das sagt der ja nur, um mir Mut zu machen.“ Im Folgenden werden Hinweise für den Lehrer gegeben, die der Schüler im Selbstgespräch in selbstverantwortliches Lernen umsetzen kann.

Der Lehrer wird bei Erfolg (internal) die Fähigkeit des Schülers ansprechen und herausstellen: „Das Thema liegt dir, nicht wahr?“ Er kann die Leistung auch im Sinne von Konsistenz bestätigen: „Das hast du wieder gut gemacht.“ Beim Vergleich mit anderen Schülern kann er im Hinblick auf Konsens den Erfolg besonders hervorheben und den Schüler gleichzeitig um einen Hinweis auf die Verbesserung des Unterrichts bitten: „Damit hatten die anderen Schwierigkeiten, was meinst du, wie kann die Sache noch besser erklärt werden?“

War die Klassenarbeit nicht so erfolgreich oder gab es bei einem Unterrichtsbeitrag Schwierigkeiten, hat der Lehrer ebenfalls verschiedene Möglichkeiten, das Lernen des Schülers zu unterstützen. Er kann die Vermutung mangelnder Anstrengung ansprechen: „Das musst du dir noch einmal genauer ansehen, oder?“ Einen Misserfolg kann man durch Konsensinformation mildern: „Ist nicht so schlimm, damit haben die meisten Schüler Schwierigkeiten.“ Auch eine Information über Gelegenheiten hinweg kann tröstlich sein: „Das andere Thema vorher hat dir wohl besser gelegen?“ Oder: „Du warst heute wohl nicht gut aufgelegt?“ Auf diese Weise können Schwankungen in der Arbeitshaltung oder etwaige vorübergehende Ängste angesprochen werden. Problematisch ist, einen Misserfolg durch zufälliges Pech zu erklären, das entlässt aus der Verantwortung. Anerkannter Misserfolg kann den Schüler zu vermehrter Anstrengung führen.

Bei der Attributionshilfe ist auch die Erfolgserwartung des Schülers und die damit zusammenhängende Förderung des Selbstwertgefühls zu beachten. Erfolg auf Fähigkeit zurückzuführen, erhöht das künftige Selbstvertrauen, auch ein Lob für besondere Anstrengung kann förderlich sein. Erfolgszuversicht wirkt leistungssteigernd im Sinne der sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Bei geringer Erfolgszuversicht und eingetretenem Erfolg kann der Lehrer im Sinne der Bestätigung von Fähigkeit argumentieren: „Du hast nicht gedacht, dass du das Thema schaffst“ (Erwartung), „und doch hast du auch diese Aufgabe gut gelöst“ (Konsistenz), „es ist dir gut gelungen“ (Fähigkeit). Bei Misserfolg und wenn der Schüler auf mangelnde Fähigkeit attribuiert: Du hast in dieser Mathearbeit (Gelegenheit) wie andere Mitschüler (Konsens) die falsche Formel angewendet. Wenn du dir weiter Mühe gibst (Anstrengung), wirst du auf Dauer in Mathe besser werden (Fähigkeit).

(3) An dieser Stelle sei noch einmal auf das klassische *origin-pawn* Lehrertraining von deCharms (1968, 1976) hingewiesen (S. 68f.). Die Lehrer werden angeleitet, auch den Schülern das Gefühl zu vermitteln, ein *origin* und nicht *pawn* zu sein. Sie übertragen z.B. die dafür vorgesehenen Rollenspiele mit Übungsaufgaben, Geschichten über das *origin-* und *pawn-Sein* aufzuschreiben, auf die Verhältnisse bei den Schülern. Die Schüler sehen sich als Personen respektiert, indem sie lernen, sich als *origins* zu definieren, die sich in realistischer Einschätzung der Rahmenbedingungen für ihr Handeln und die Handlungsergebnisse verantwortlich fühlen.

Das Vorgehen ist bei diesem Ansatz von der Grundannahme geleitet, dass der Mensch ein Bedürfnis nach eigener Urheberschaft seines Handelns hat. Wenn eine Person sich als Initiator seines Handelns erlebt, stärkt das ihre persönliche Identität und vermittelt ein Gefühl der Freiheit und des Verantwortlichseins. Das selbstgesteuerte Lernen erzeugt selbstgesteuerte Schüler und bildet sie zu selbstverantwortlichen Persönlichkeiten heran.

5. Wünsche an Eltern und Schule

Unter den Anliegen der Schüler folgen noch die Wünsche an die Eltern und die künftige ideale Schule. In den zitierten Aussagen kommen die am meisten geäußerten Wünsche zum Zuge. Dabei wird die Reihenfolge der Fragen geändert und die Antworten zu den Wünschen an die Schule den Wünschen an die Eltern vorgezogen. So leiten die Wünsche den Eltern gegenüber zum vierten Teil *Elternsein als Entwicklungsaufgabe* über. Die Aussagen der Schüler bleiben unkommentiert und sollen für sich sprechen.

Auf die vorgelegte siebente Frage: „Wie sieht für dich im Hinblick auf deine Zukunft die ideale Schule aus?“ antworteten die Schüler:

- Grundschülerin, 9 Jahre: Die Lehrer und die Lehrerinnen sollten nett sein und die Kinder auch. Und es sollten neue Freundschaften gebildet werden.
- Hauptschülerin, 12 Jahre: Also für die Zukunft würde ich mir schon wünschen, dass mein Kind auf eine gepflegte und keine asoziale Schule geht. Wo sie nicht gemobbt wird, egal wie sie angezogen ist oder aussieht.
- Realschüler, 12 Jahre: Eine ideale Schule wäre für mich:
 - kein Streit,
 - soziale Schüler und keine asozialen,
 - nettere Lehrer,
 - Kopfnoten sollen bleiben, sie sagen viel aus,
 - keine Diskriminierung an türkische Schüler,
 - schönere Pausenhallen.
- Gymnasiastin, 18 Jahre:
 - Mehr Auswahl an Fächerkombinationen, dass nicht nur Fächer zusammen gewählt werden können, die im gleichen Block liegen.
 - Lehrer sollten sich mehr Zeit für einen Schüler nehmen, der nach dem Unterricht zu ihm geht.
 - Mehr Aktivitäten im Klassenverband unternehmen.
 - Bessere Ausstattung in Physik-, Biologie- und Chemieräumen.
 - Abwechslungsreicher Unterricht, nicht immer alle Themen strikt nach dem Schulbuch durchnehmen.
 - Mehr AG's anbieten.
- Gesamtschüler, 19 Jahre: Eine ideale Schule sieht für mich so aus, dass die Schüler noch besser auf das spätere Berufsleben vorbereitet werden. Es ist wichtig, dass ein enger Kontakt zwischen Schülern und Lehrern besteht und dass die Schüler Mitspracherecht haben.

Hier noch eine andere Gesamtschülerin, 14 Jahre, die schreibt:

- Für mich sieht die ideale Schule ganz anders aus. Der Unterricht würde erst um neun oder halb zehn beginnen. Die Pausen wären kürzer und die Stunden länger. Eine Stunde Freizeit jeden Tag und jeden Monat einen Ausflug. Sechs Stunden Schule und eine Stunde Freizeit. Schule und gemeinsames Frühstück jeden zweiten Tag. Keine Hausaufgaben und Tests, nur noch drei Arbeiten pro Halbjahr. Jeder darf selbst entscheiden, ob er zum Tag der offenen Tür kommt. Jedes Schuljahr Jugendherbergen.

Im Hinblick auf die Eltern wurden die Schüler gefragt (sechste Frage): „Wie sollten deine Eltern sich verhalten, wenn ein Lehrer sich über dich beklagt?“ Hier dazu Antworten:

- Grundschüler, 9 Jahre: Unsere Eltern sollten sich ruhig verhalten und mir klar machen, dass ich mich bessern sollte.
- Hauptschülerin, 14 Jahre: Meine Eltern sollten sich gerecht verhalten. Sie waren früher auch nicht die besten! Sie sollten schon eine klare Ansage machen, es aber nicht übertreiben!
- Realschülerin, 16 Jahre: Meine Eltern sollten dem Lehrer mit Respekt begegnen und mit mir darüber reden. Auch sollten sich Lehrer, Schüler und Eltern zusammensetzen und gemeinsam darüber reden.
- Gymnasiastin, 13 Jahre: Sie sollten ein Gespräch mit mir und dem Lehrer suchen, in dem jeder sein Anliegen erläutern kann. Außerdem sollte jeder die Chance haben, seine Version des Problems darzustellen. Gemeinsam sollte man eine Lösung finden.

- Gesamtschüler, 19 Jahre: Ich finde, dass die Eltern ihrem Kind nicht in den Rücken fallen sollen und anfangen, ebenfalls Kritik am Kind vor dem Lehrer zu üben. Jedoch sollten die Eltern ihr Kind auch nicht blind verteidigen. Ich denke, ein fairer Austausch der eigenen Sichtweisen ist am angebrachtsten.

IV. Elternsein als Entwicklungsaufgabe

Die Eltern schaffen mit ihrer Erziehung die Grundlagen für die Bildung und Erziehung in der Schule und begleiten ihre Kinder und Jugendlichen in ihrer Schullaufbahn. Mit der Geburt des Kindes beginnt eine Entwicklungsaufgabe, die Eltern nach der Berufsfindung und Partnerwahl lernen. Ihre Sorge für das Kind, es zu fördern und ihm zu helfen, seine Kräfte zu entwickeln, setzen sie im Schulalter fort und arbeiten dabei mit dem Lehrer zusammen. Sie erleben ihr Elternsein dann als Position zwischen ihrem Kind, das in die neue Rolle des Schülers hineinfindet, und dem Lehrer, der die Anforderungen der Gesellschaft in Form des Schullernens verkörpert.

1. Sicht der Eltern

Fragen an Eltern zu Erfahrungen mit Lehrern und Schule

Nehmen Sie sich bitte etwas Zeit und beantworten möglichst spontan folgende Fragen zu Erfahrungen mit Lehrern und Schule:

1. Haben Sie von einem Lehrer gehört: „Als Eltern (Vater oder Mutter) müssen Sie ...“
2. Haben Sie schon mal so oder ähnlich gedacht: „Der Lehrer mag mein Kind nicht leiden.“
3. Spickmich über Lehrer – kann das fair sein?
4. Konnten Sie den Lehrer Ihres Kindes (Jugendlichen) bei Konfliktlösungen unterstützen?
5. Welche Erfahrungen haben Sie bei der Mitwirkung in der Klassen- und Schulpflegschaft?

6. Sehen Sie Möglichkeiten, im Schulleben mehr Verantwortung zu übernehmen?
7. Wie sieht im Hinblick auf die Zukunft Ihres Kindes (Jugendlichen) die ideale Schule aus?

Antworten von Vätern und Müttern

In diesem Teil werden zuerst Antworten der Eltern zu den ersten vier Fragen nach Schulproblemen vorgestellt. Im 2. Kapitel geht es um die *Entwicklung des Elternseins*, im 3. folgen *Fragen der Autorität* und im 4. *Zuschreibungsfallen bei Schwierigkeiten*. Antworten zu den Fragen fünf bis sieben, die das Engagement der Eltern in der Mitwirkung in schulischen Angelegenheiten betreffen, werden im 5. Kapitel *Die ideale Schule* zitiert.

Zu ersten Frage – „Als Eltern müssen Sie ...“:

- Ein Vater: Ja, teils, teils. Die Lehrer lenken gern von eigenen Autoritätsproblemen ab – wenn man so hört, was in der Klasse los ist! Dabei werden sie dann auch schnell übergriffig und wollen in unsere Familie reinregieren.
- Eine Mutter: Ich bin der Lehrerin sehr dankbar, dass sie mich wegen der Zappeligkeit meines Kindes zum Arzt geschickt hat, der ein Medikament verschrieben hat wegen „Hyperaktivität“ hat er gesagt. Kevin ist schon viel ruhiger geworden, er hat mehr Selbstvertrauen gewonnen und seit kurzem endlich auch einen Freund.

Zur zweiten Frage – „Der Lehrer mag mein Kind nicht leiden“:

- Eine Mutter: Ja, nach einem sehr nachteiligen Lehrerwechsel kommt Jaqueline in der Schule überhaupt nicht mehr klar. Im ersten Schuljahr hatte sie eine ganz fantastische Lehrerin, von der hat sie regelrecht geschwärmt.

Aber seit sie im zweiten Schuljahr Frau X. bekommen hat, geht sie gar nicht mehr gern zur Schule. Diese Lehrerin ist schon älter, hat wohl keine Lust mehr und beschäftigt sich wohl vorrangig nur mit einigen wenigen Kindern, die so ihre Lieblinge sind. Die anderen sieht die gar nicht! Leider ist Jaqueline bei den übersehenen Kindern. Die Lehrer sind schon manchmal ein schlimmes Schicksal für die Kinder!

- Ein Vater: Nein, im Gegenteil. Unser Sohn war in der Grundschule bei allen Lehrerinnen sehr beliebt, er hatte gute Noten und viele Freunde. Seit zwei Jahren ist er auf dem Gymnasium, gehört da zu den Besten, und ich höre keine Klagen, weder von den Lehrern noch von unserem Jungen.

Zur dritten Frage – Spickmich über Lehrer – ist das fair?

- Eine Mutter: Nein, weil es anonym ist und Aspekte beurteilt werden, die nicht sachdienlich sind, z.B. der Sexappeal, das Äußere von Lehrpersonen.
- Ein Vater: Aber selbstverständlich kann das fair sein, vorausgesetzt es wird von Schülerseite nicht missbräuchlich benutzt. Das gehört heute zu einer zeitgemäßen Feedback-Kultur dazu. Das ist bei meinem Arbeitgeber – ich bin Arzt im Krankenhaus – nicht anders; da kriegt jeder Patient bei der Entlassung einen Evaluationsbogen, in dem die Qualität aller Dienstleistungen mit Noten von eins bis sechs beurteilt wird. Schließlich ist der Lehrer nicht als Privatperson in der Schule tätig, sondern als Beamter, der mit unseren Steuergeldern ein Leben lang in einem unkündbarem Job alimentiert wird.

Zur vierten Frage – Unterstützung bei Konfliktlösungen:

- Eine Mutter: Es gibt zwar an der Schule eine Vereinbarung zur Streitschlichtung. Aber im Grunde wünschen

die Lehrerinnen nicht, dass wir Eltern uns bei Konflikten in der Schule einmischen. Ich habe in einem Konfliktfall, mit dem die Klassenlehrerin überfordert war, mal versucht, über die Schulleiterin eine Lösung herbeizuführen. Aber die hat sich nur vor die Lehrerin gestellt – von wegen „eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus“ – und gemeint, sie würden das an der Schule schon ganz optimal managen.

- Eine Mutter: Ja, mit dem Streitschlichtungsprogramm. Wir haben in der Schule am Schulprogramm aktiv mitwirken können. Da gibt es Regeln der Streitschlichtung, bei denen systematisch alle – Schüler, Lehrer und Eltern – beteiligt werden. Damit haben wir gute Erfahrungen gemacht.

2. Entwicklung des Elternseins

Für das Elternsein wird hier ein Rahmenkonzept elterlichen Verstehens von Kindern in vier Stadien entworfen (Schmalohr 1995, 112–119). Danach ist elterliches Handeln nicht von Natur aus gesichert, es wird durch Erfahrung und Lernen in einer besonderen kognitiv-emotionalen Entwicklung angeeignet. Die Veränderungen und die mit ihnen verbundenen Erfahrungen versetzen die Eltern in die Lage, ihrer Entwicklungsaufgabe nachzukommen, die Kinder und Jugendlichen beim Heranwachsen zu unterstützen und zu fördern. Das Elternsein ist mit Schwierigkeiten verbunden, die in der Aufgabe liegen, in der Erziehung Autorität geltend zu machen. Diese Entwicklungsaufgabe wird im nächsten Kapitel *Fragen der Autorität* bearbeitet.

Im ersten, dem „symbiotischen“ Stadium, sind die Eltern unmittelbar mit dem Kind verbunden und erleben sich selbst gefühlsmäßig gleichsam als nicht getrennte Person. Es besteht besonders bei der Mutter „Einsfühlung“, wie sie als Sympathieform beschrieben worden ist. Sie sichert das

Überleben des Kindes nach der Geburt und dient dem Aufbau der Zuneigung der Eltern und der Bindung des Kindes. Das kindliche Handeln wird als Bestandteil der eigenen Aktivität gesehen, wenn es zum Hautkontakt, Füttern, Augenkontakt, Schreien und Lächeln des Kindes kommt.

Bleiben die Eltern im symbiotischen Stadium, haben sie in ihren gefühlsmäßigen Beziehungen wenig Verständnis für Reflexionen über die Entwicklung. Wenn z.B. die Brustnahrung für die Mutter gut oder weniger gut ist, dann ist das auch für das Kind der Fall. Solche Undifferenziertheit bietet keine Probleme, so lange die Eltern positive Wirkungen ihrer Anstrengungen erleben. Wenn das Kind aber nicht erwartungsgemäß handelt, z.B. ständig schreit, obschon die Mutter es zu beruhigen versucht, geraten die Eltern mit symbiotischem Verständnis in Unsicherheit und sind gestresst.

Das *kategoriale* Niveau setzt die Eltern in die Lage, ihr Kind und sich selbst als gesonderte Wesen zu betrachten. Die Eigenschaften und Handlungen des Kindes werden als dessen innere Charakteristika und nicht als Ausdruck des elterlichen Seins und Handelns wahrgenommen. Dabei werden z.B. das Schreien oder die Bewegungsunruhe eines Kindes getrennt von der Person mit eigener Verursachung wahrgenommen.

Auf dem *kompensatorischen* Niveau werden die kategorialen Zuordnungen gelockert. Die Kinder erhalten in der Sicht ihrer Eltern eine Existenz, die nicht mehr allein durch die elterlichen Aktivitäten – wie im symbiotischen Stadium – und auch nicht mehr allein durch nur eine Ursache bestimmt ist – wie im kategorialen Stadium. In der Bewertung kindlichen Seins und Handelns wird eine Kompensation, ein Ausgleich möglich. Schönheit im Aussehen kann z.B. den Mangel an Anhänglichkeit ausgleichen. Der Fortschritt zeigt sich auch darin, das Handeln des Kindes als durch das

Alter bestimmt und als veränderbar anzusehen: Babies schreien, Kleinkinder sind überaktiv, Schulkinder sind frech, Jugendliche sind aufsässig und haben schlechte Laune, das alles beruhigt sich beim Heranwachsen. Was zu einem lebenslangen Etikett führen könnte, gilt dann als alters-typisch. Das alterstypische Handeln wird als charakteristisch für eine Entwicklung angesehen, die ihre Ursache im Kind hat.

Im vierten Stadium, der *perspektivischen* elterlichen Wahrnehmung des Kindes, werden ein bestimmtes Kind und bestimmte Umstände in einen Kontext gebracht, mit dessen Hilfe die Entwicklung aller Kinder in allen Situationen erklärt werden kann. Die Besonderheit bei einem Kind ist eine unter vielen möglichen. Die Eltern sind in der Lage, das Handeln des Kindes mit individuellen Erfahrungen in einer bestimmten Lage in Zusammenhang zu bringen. Sie verstehen, dass bei einer geänderten Erfahrungsbasis das Ergebnis beim Kind anders sein könnte.

Treten bei Eltern Schwierigkeiten in der Erziehung auf, kann man die Lage des Kindes analysieren und daran Möglichkeiten des Eingreifens ausrichten. Um solches Eingreifen geht es allgemein bei Fragen zum Thema Autorität. Die Erfahrungen, die Kinder in dieser Hinsicht aus dem Elternhaus mit in die Schule bringen, stellen die Grundlage für die Fähigkeit des Kindes dar, sich dem Lehrer gegenüber respektvoll zu verhalten, damit er seinem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachkommen kann.

3. Fragen der Autorität

Dem Zeitgeist nach schrecken viele vor Autorität zurück. Das hängt in Deutschland mit der Geschichte zusammen. Wir denken an die autoritäre Persönlichkeit, die in Verbindung mit dem Nationalsozialismus verabscheut wird und

gegen die sich die antiautoritäre Erziehung richtet. Inzwischen ist das Pendel des Zeitgeistes zurückgeschwungen, und es wird mehr eine Erziehung befürwortet, die an die ursprüngliche Bedeutung von Autorität erinnert. Autorität (lat. *auctoritas*) bedeutet positiv das auf Leistung und Tradition beruhende Ansehen. Ohne legitimierte Autorität und Gesetzeskraft würde unser Zusammenleben im Chaos des Kampfes aller gegen alle enden.

Im pädagogischen Alltagsgeschehen gibt es zahlreiche Gelegenheiten, bei denen Eltern und Lehrer Kindern und Jugendlichen sagen, was sie tun sollen. Die Eltern setzen dabei selbstverständlich Autorität voraus und verlangen Gehorsam. Wir fragen: Welche subjektiven Theorien und Attributionen haben Eltern und Lehrer, wenn sie erziehen und Autorität in Anspruch nehmen? Welche Gefühle haben Kinder und wie erklären sie es sich, wenn von ihnen Gehorsam verlangt wird? Und welche Ursachenzuschreibungen spielen bei den beteiligten Eltern, Schülern und Lehrern eine Rolle, wenn Autoritätskonflikte auftreten?

Theorien der Erzieher

Die Entscheidungen in Autoritätsfragen werden bei Erziehern von den subjektiven Theorien und Ursachenzuschreibungen über die Einwirkung auf das Kind geleitet (Schmalohr 1995, 267–272). Dabei gibt es je nach Individualität und Alter bei Erziehern und Kindern sowie der jeweiligen Situation große Unterschiede. Die Erzieher begründen und rechtfertigen mit ihren Theorien befehlendes und Macht ausübendes Vorgehen, wenn z.B. Sachen zerstört oder soziale Konventionen verletzt werden. Sie haben ihre Vorstellungen, wenn sie Kinder lenken und ihnen vernünftige Erklärungen geben. Sie wirken auf die Kinder ein, wenn diese sich auf Aggressivität einlassen und verlangen dann die Beachtung moralischer Prinzipien.

Dabei erweisen sich die Attributionen der Erzieher von Kompetenz und Verantwortung bei den Kindern als ausschlaggebende Faktoren. Die Eltern stimmen ihr Eingreifen auf die Lage des Kindes ab, indem sie sich von Einschätzungen über die Gründe des kindlichen Handelns leiten lassen. Bei unerwünschtem Handeln kommen Annahmen über die Stimmung des Kindes ins Spiel, über seine Motive und Absichten, wobei auch die Umstände und der Druck der Situation berücksichtigt werden. Ausschlaggebend sind dann Zuschreibungen von Verantwortung und Schuld des Kindes. Die Erzieher entscheiden, ob das Kind ihrer Meinung nach die negativen Wirkungen seines Handelns, die es verursacht hat, vorhersehen konnte, ob die Wirkungen kontrollierbar waren und ob die Folgen absichtlich herbeigeführt wurden.

Denkt der Erzieher, dass dem Kind die Fähigkeit zu solcher Übersicht fehlt und es die Wirkungen und Folgen seines Handelns nicht richtig abschätzen konnte, hält er es nicht für verantwortlich. In diesem Fall regt er sich nicht weiter auf und nimmt an, dass ruhige Erklärungen die für das Kind angemessenen Antworten sind. Solche erklärende Erziehung ist auf den Ausgleich fehlenden Wissens und die Aneignung neuer Fähigkeiten des Kindes ausgerichtet. Wird dagegen angenommen, dass das Kind über die Fähigkeiten verfügt, lautet die Folgerung, dass es die negativen Wirkungen seines Handelns vorhergesehen hat, kontrollieren konnte und die Folgen beabsichtigt waren. Das Kind wird als Verursacher für verantwortlich erklärt. Dann sind negative Affekte angebracht und das Kind braucht eine Missbilligung. Eine ruhige erklärende Erziehung, die auf Wissensvermittlung setzt, würde wenig nützen, noch weniger, sich auf Gegenargumente des Kindes einzulassen. Eine mehr machtausübende Autorität ist angebracht, um so auf die negativen Motive des Kindes einzuwirken.

Kontrollierend Autorität geltend zu machen und Disziplin zu verlangen, geschieht im Spannungsfeld von Prozessen, in

denen der Erzieher Verständnis aufbringt und innerlich an dem Geschehen bei den Kindern beteiligt ist. Er versucht, einerseits Bevormundung ohne innere Beteiligung zu vermeiden, und hütet sich andererseits vor zu großer Nachgiebigkeit ohne Kontrolle. Die Verhältnisse sollen in der Darstellung von Abbildung 4 festgehalten werden.

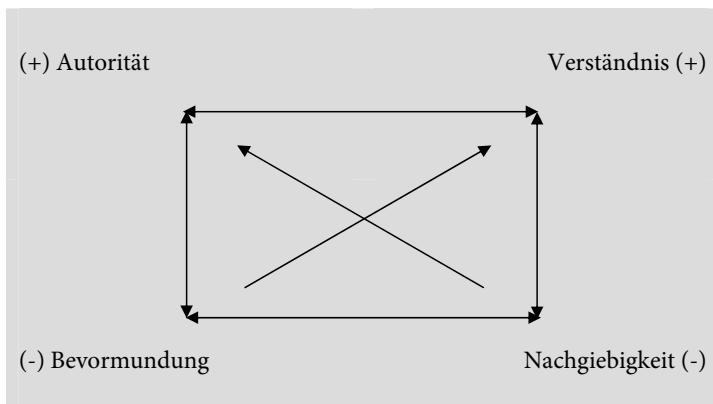


Abbildung 4: Autorität und Verständnis

Kinder in Autoritätskonflikten

Auf der einen Seite machen Erwachsene bei ihrer Erziehung Autorität geltend und verlangen Gehorsam. Auf der anderen Seite wissen wir, dass Autoritätskonflikte in den Augen der Kinder durchaus eine dunkle und von Zwang beschattete Seite haben. Aber die Situation ist für die Kinder doch nicht ganz so hoffnungslos, wie es auf den ersten Blick den Anschein hat. In Gesprächen mit Kindern zeigte sich bei der Beratung, dass sie in erfreulichem Maße in der Lage sind, legitimierte Autorität anzuerkennen und damit vernünftig umzugehen.

Kinder zwischen sechs und elf Jahren verstehen Autorität und Disziplin als Zusammenspiel von Zwang und sozialer Legitimation, in bestimmten Bereichen über einen anderen zu bestimmen und Gehorsam zu verlangen. Bei ihren Stellungnahmen zu Bildsituationen mit elterlichen Autoritätskonflikten haben sie bei Ungehorsam unangenehme Gefühle, artikulieren Gehorsam und befürchten gleichzeitig negative Folgen. Je mehr sie in Gehorsam eingeübt sind, desto mehr leben sie im Fall von Ungehorsam in der Furcht negativer Folgen. Sie empfinden die Autorität ihrer Eltern zwar als Zwang, rechtfertigen Ungehorsam aber nicht damit, dass sie sich über die Strenge der Eltern beklagen.

Bei ihrem Konzeptwissen von Autorität denken die Kinder jedoch nicht, dass es nur darum geht, der mit Autorität ausgestatteten Person zuzustimmen. So hat die elterliche Autorität für sie ihre Grenzen in unmoralischen Handlungen und in Bereichen, die zur persönlichen Sphäre des Kindes gehören. Zu solchen Bereichen rechnen sie die Wahl eines Freundes oder eines Mannschaftskapitäns und ähneln darin den Erwachsenen. Wenn die Erwachsenen diesen Rahmen beachten, gestehen die Kinder ihnen Autorität zu, Forderungen zu stellen.

Kinder ziehen sich gern auf eine Regel-Legitimation zurück, wenn der Verdacht besteht, die Forderung könnte der Macht des Erwachsenen zugeschrieben werden. Gehorsam wird nicht gern als Zwang wahrgenommen, sondern vor sich selbst als Verminderung der Kontrolle durch Autorität gerechtfertigt. Ereignisse werden so konstruiert, dass sie die Macht der Autoritätsperson verringern und die eigene Kontrolle über die Situation als gesteigert erscheinen lassen. Wenn z.B. Kindern, die noch nicht schwimmen können, befohlen wird, nicht in der Nähe eines Schwimmbeckens zu spielen, argumentieren sie, dass es vernünftig ist, damit aufzuhören, weil die Situation zu gefährlich ist, und nicht, weil sie gehorchen oder eine Bestrafung fürchten. Am liebsten

rechtfertigen sie ihr Handeln auf der Grundlage von nicht erzwungenen, rationalen Gründen.

Die Sicht des Kindes von Autoritätsbeziehungen ist so auf ein komplexes Zusammenspiel von wahrgenommenem Zwang und dem Streben zurückzuführen, Kontrolle durch Erwachsene zu vermindern. Autorität fordert zur Beurteilung von notwendiger Legitimität heraus.

4. Zuschreibungsfallen bei Schwierigkeiten

Lehrer erwarten von den Eltern, dass sie ihr Kind möglichst wohlherzogen bei ihnen abliefern, nicht frech und nicht verwöhnt. Die Eltern sehen sich in der Pflicht, dass das Kind einen guten Start hat. Es werden Erinnerungen an die eigene Schulzeit wach. Bei guten Erfahrungen sind die Eltern zuversichtlich, dass auch ihr Kind erfolgreich ist. War die eigene Schulzeit weniger erfreulich und verläuft beim Kind am Anfang nicht gleich alles nach Wunsch, haben die Eltern womöglich bange Erwartungen, wie es dem Kind ergehen wird. Vielleicht erleben sie manche Anforderung der Schule auch als Überforderung ihres Kindes und haben Sorgen, wie es damit umgeht.

Schuldzuweisung bei Erziehungsschwierigkeiten

(1) Treten Schwierigkeiten mit dem Lehrer auf, kann die Neigung entstehen, den Frust der eigenen Schulzeit beim Lehrer loszuwerden. Die Eltern denken dann leicht, der Lehrer mag mein Kind nicht leiden. Die Lehrer spüren solche Vorbehalte und sind bei aller Professionalität auch nur Menschen. Sie erleben täglich Eltern, die nur „in den goldenen Topf gucken“ und ihr Kind auf jeden Fall „super“ finden.

Treffen unterschiedliche Sichtweisen aufeinander, liegen Schuldzuweisungen als Fallstricke bereit. Sagt der Lehrer,

das Kind ist aggressiv und fügt sich nicht ein, sagen die Eltern, es ist selbständig. Berichtet der Lehrer, das Kind zeigt im Unterricht nicht auf und sagt nichts, dann halten die Eltern dagegen, es ist nur scheu und in sich gekehrt. Der Lehrer erhält dann keine Informationen zur Überprüfung der Annahme, ob das Kind vielleicht für das Schullernen weniger begabt ist und ob die Eltern für Maßnahmen zu haben sind, die er vielleicht zur Abhilfe geplant hat. Dass manche Eltern Schulschwierigkeiten als Anzeichen dafür nehmen, ihr Kind sei hochbegabt und nur vom Lehrer vernachlässigt, hat uns bei der Erörterung von Hochbegabtenfragen im 1. Teil des Buches beschäftigt (S. 29f.).

Fragen der Erziehung drehen sich oft um die Pole Verwöhnung und Härte. Sie sollen den Umgang der Eltern mit dem Kind bestimmen. Den Formen einer zu sehr verwöhnenden oder zu harten Erziehung werden Auswirkungen auf die spätere Entwicklung des Kindes zugeschrieben. Eine Sonderrolle spielt dabei der Wechsel von Verwöhnung und Härte, die *verwirrende* Erziehung. Sie wird wegen der Verunsicherung des Kindes als besonders verhängnisvoll bewertet. Erziehungsbücher für Eltern geben solche unterschiedlichen pädagogischen Richtungen an mit „Lob der Disziplin“ (Bueb 2006) oder halten dagegen, dass man damit nicht zum „Kern des Problems“ vordringt (Bauer 2007). Dann gibt es den neuen Bestseller „Warum unsere Kinder Tyrannen werden?“. Darin erklärt ein Kinder-Psychiater alle Erziehungsprobleme mit dem Verharren der Mütter im *symbiotischen* Stadium des elterlichen Verstehens und spricht von einer *Beziehungsstörung*, die einer *Behandlung* bedarf (Winterhoff 2008).

(2) Es ist für Eltern nicht leicht, bei solchen Botschaften nicht selbst in *Verwirrung* zu geraten. Um bei der *Tyrannie* zu bleiben, so steht sie, wie wir gesehen haben, seit Sokrates auf der Tagesordnung. Und welche Mutter hat die frühe Entwicklung des symbiotischen elterlichen Verstehens

nicht durchlaufen und kann sich von dieser *Ursache* für alle Probleme freisprechen? Wer ist bei dieser Ursachenannahme noch seelisch gesund und muss sich nicht als Quelle für eine Beziehungsstörung erklären? – Dagegen sagt der gesunde Menschenverstand: Das vielfältige Erziehungsge-schehen lässt sich nicht über einen Kamm scheren. Diese Einsicht kann helfen, in der Erziehung den Kopf oben zu behalten und mit dem Sinn für das Mögliche das Beste daraus zu machen.

Wenn eine Mutter sich nach der Lektüre des Buches über ihr *tyrannisches* Kind die Schwierigkeiten in der Erziehung wirklich durch ihre symbiotische Sichtweise erklären sollte, wird sie vor einer kinderpsychiatrischen oder kinderpsychotherapeutischen Behandlung an den Besuch einer Erziehungsberatungsstelle denken. Bei der Beratung würden mit ihr Situationen durchgespielt, aus der *symbiotischen* Sichtweise heraus die Sichtweisen in den folgenden Stadien des Elternseins zu erproben. Wenn das gelingt, wäre die Beratung schnell beendet. Andernfalls wäre in Selbstanleitungen schrittweise einzuüben, das Kind im *kategorialen* Stadium nicht allein als *Tyrann* zu sehen, dem man ausgeliefert ist, sondern als sich entwickelnde Person, dem Aufgaben wie Gehorsam und Schullernen abverlangt werden können.

Auf der anderen Seite müssen die Erziehungsbemühungen gegenüber den Empfehlungen von Bueb, Bauer und Winterhoff auch nicht gleich zum Befolgen des zurzeit neuesten Ratgebers führen, der sich „Leitfaden für faule Eltern“ nennt (Hodgkinson 2009). Darin wird empfohlen, Erziehungskatastrophen zu *genießen*. Besser könnte für Lehrer und Eltern angesichts der relativen Unveränderlichkeit der Entwicklungsbedingungen bei den Heranwachsenden als allgemeines Erziehungsziel die Devise gelten: In gemeinsamer Anstrengung mit den Kindern und Jugendlichen die Orte der Erziehung in Familie und Klassenzimmer jeden Tag ein Stück menschlicher zu machen.

Neben Erziehungsschwierigkeiten sind es Lernschwierigkeiten, die es für Eltern schwer machen, mit den Erklärungen der Wissenschaft umzugehen. Als Beispiele für Zuschreibungsfallen bei Lernschwierigkeiten seien die *Legasthenie*, die *Lese-Rechtschreibschwäche*, und das *ADHS* genannt, das *Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom*. Die Zuschreibungsfalle nimmt dabei den Charakter der Pathologisierung an, des *Krankschreibens*. Die Zahl der Elternratgeber ist bei der Legasthenie abgeklungen, dafür bei ADHS angestiegen (Schmalohr 2008, 91–104).

In den beiden Fällen handelt es sich darum, dass sonst normal entwickelte Kinder mit dem Lesenlernen nicht zurechtkommen oder durch Bewegungsunruhe auffällig werden. Was in früheren Zeiten beim Lesenlernen und beim Zappel-Philipp als vorübergehende Entwicklungserscheinungen wahrgenommen wurde, irritiert heute Eltern und Pädagogen und ruft Psychologen und Ärzte auf den Plan. Die Psychologen bezeichnen die Erscheinungen bei ihrer *Beratung* als *Lern- oder Erziehungsschwierigkeiten*, und die Mediziner sprechen bei ihren *Behandlungen* von *Symptomen* als Anzeichen von *Krankheit*, oder bei einem Bündel von Symptomen vom *Syndrom*.

Leseschwächen wurden vor über 100 Jahren von Augenärzten behandelt, die bei den vorgestellten Kindern eine vererbte (*kongenitale*) Wortblindheit als körperliche *Störung* diagnostizierten und als erstes Brillen verordneten. Seit den 50er Jahren folgten dann den Ärzten die aufkommenden Schulpsychologen und nahmen mit ihnen bei Legasthenikern eine hirnorganisch bedingte *Richtungsunsicherheit* an, die sie mit Medikamenten gegen die Reisekrankheit behandelten. Eltern und Lehrer sah man mit fehlgeschlagenen Erziehungsversuchen als in einem *Teufelskreis* befangen an und behandelte sie mit Psychotherapie auf Krankenschein. Heute bie-

ten Schulpsychologen Trainingsprogramme an, in denen etwa durch Betonen der lautlichen Seite des Lesens und Rechtschreibens in Verbindung mit vermehrtem Üben nach Abhilfe gesucht wird. In diesem Zusammenhang sei an die lernzielorientierten Lesegespräche als Beispiel für *Fruchtbares Lehren* erinnert (S. 64f.).

Bei der Diagnose einer ADHS kommt es heute verbreitet zur ärztlichen Verordnung von Beruhigungsmitteln, unter denen das *Ritalin* am bekanntesten ist. Dass mit solchen Gaben Vorsicht geboten ist, zeigt eine Warnung der Drogenbehörde in den USA. Sie stellt Ritalin auf die gleiche Stufe wie Kokain und Methadon. Die WHO mahnte schon im Jahre 2001 bei den Gesundheitsbehörden an, Überdiagnostizierungen und Behandlungen mit Ritalin zu verfolgen und den exzessiven Gebrauch der Substanz zu zügeln. So sollte das Mittel Kindern nur vorübergehend verabreicht werden.

Eltern und Lehrer sollten sich auch hier vor Panikmache hüten und zunächst nach einfachen Lösungen suchen. Dabei ist an die Zeiten des Zappel-Philipps zu denken, der nach seinem Stuhlschaukeln bei Tisch als gerechte Strafe unter der Tischdecke mit dem ganzen Geschirr über sich verschwand. Im Hinblick auf das Ritalin kann dazu folgende Begebenheit beitragen. Als der 10jährige Gerd im vierten Schuljahr während des Unterrichts zum wiederholten Mal vom Lehrer wegen seiner Unruhe ermahnt werden musste, erwiderte der Junge zur Überraschung des Lehrers: „Auweh, ich hab heute die Pille vergessen!“ Der Lehrer, der von Ritalingaben an Schüler des Bezirks gehört hatte, reagierte schlagfertig: „Dann musst du mal sehen, wie gut es heute ohne Pille geht. Nach dem Unterricht erzählst du mir mal, wie es war, o.k.“ Der Unterricht verlief danach glatt, und der Lehrer besprach die Sache anschließend mit den Eltern. Die Eltern hatten ein Gespräch mit dem Arzt, dem die Bedenken gegen Ritalin bekannt waren, mit dem Ergebnis, dass das Medikament abgesetzt wurde. Gerd kam dann in

der Schule ohne Pille zurecht, und auch die Eltern waren zufrieden.

Was zu beachten ist, wenn Eltern und Lehrer zu der Überzeugung kommen, dass bei einer Erziehungs- oder Lernschwierigkeit professionelle Beratung angezeigt ist, beschäftigt uns im letzten Teil *Das wohl beratene Klassenzimmer*.

5. Die ideale Schule

Die Eltern schrieben bei den Fragen nach der Mitwirkung in der Klassenpflegschaft, der Übernahme von Verantwortung und den Vorstellungen von der künftigen idealen Schule unterschiedliche Stellungnahmen nieder. Eine Auswahl typischer Beispiele wird hier ohne weiteren Kommentar zitiert:

Zur fünften Frage – Mitwirkung:

- Ein Vater: Ich war in einzelnen Jahren „stellvertretender Klassenpflegschaftsvorsitzender“. In diesen Jahren gab es keine so großen Konflikte, sodass die Arbeit sich hauptsächlich auf die zweimal jährliche Einberufung der Klassenpflegschaftskonferenz beschränkte. Es gab einige Unterschiede von Lehrer zu Lehrer in der Bereitschaft, an diesen Konferenzen teilzunehmen.
- Eine Mutter: Da wird viel geredet und nicht immer zum Nutzen der Sache. Besser man hält sich zurück. Manchmal eher Sprachrohr des Lehrers als Vertretung der Elternschaft. Eltern sind meistens zu schüchtern oder haben Angst, ihr Kind könnte leiden, um in der Schule an heiklen Punkten in ihrem Sinne mitzuwirken.
- Eine Mutter: Ich habe mich nicht sehr oft zur Wahl gestellt, und war nur einmal in der Schulpflegschaft vertreten. Meine Mitwirkung ist deshalb gering. Ich finde je-

doch, dass viele Elternvertreter sich sehr engagiert haben und oft Änderungen bewirken können, die dem Wohl der Klasse gedient haben.

Zur sechsten Frage – Verantwortung:

- Eine Mutter: Wissen Sie, das mit der wirklichen Verantwortung ist ziemlich viel Theorie. Praktisch sieht das immer so aus: Wenn wir Eltern bereit sind, Arbeit zu übernehmen („Lesemutter“, Schwimmaufsicht, Basare aufbauen, Sommerfeste organisieren) dann sind wir gefragt, aber darüber hinaus, wenn es z.B. um pädagogische Grundsatzfragen geht, dann sollen wir uns wohl raushalten.
- Eine Mutter: Wir können in der Schule viel helfen als Lesemutter, Sportbegleitung usw. und lernen dadurch auch die Probleme kennen. Es dürfen nur keine Eltern sein, die nur „ihr“ Kind im Blick haben.

Zur siebten Frage – Ideale Schule:

- Eine Mutter im Hinblick auf die Grundschule: Es sollten mehr Lehrer, und zwar optimal ausgebildete, zur Verfügung stehen, d.h. was jetzt als Mindestgrößen (Schülerzahlen) von Klassen gilt, müsste die Höchstgrenze sein. Damit müsste gewährleistet sein, dass jeder Schüler individuell gefördert wird. Jeder Schüler müsste zwei bis drei Stunden wöchentlich pädagogische Einzelberatung im Hinblick auf seine selbständig zu erarbeitenden Lerninhalte und Lernstrategien sowie seine Persönlichkeitsbildung (Erziehung) kriegen!
- Ein Vater mit Töchtern auf dem Gymnasium:
 - Etwas kleinere Klassen, gute Mittagsbetreuung (Essen, Aufenthaltsräume),

- etwas höherer Anteil an engagierten und didaktisch kompetenten Lehrern, die den Unterricht vorbereiten und lebendig gestalten,
 - ausreichendes Angebot von Fächerkombinationen für die älteren Schüler,
 - rasche Fachvertretung bei ausfallenden Unterrichtsstunden,
 - Anregungen und vielfältige Angebote für Aktivitäten (z.B. AGs) außerhalb des engeren Curriculums (Sport, Theater, Politik, Foto ...).
- Ein Vater:
- Klare Richtlinien – für alle einsichtig,
 - kritikfähige Zusammenarbeit und Gesprächsbereitschaft zwischen Schule und Elternhaus,
 - gleiche Förderung für alle Schüler, ob gut oder weniger gut,
 - Leistungsforderung und Kontrolle sind wichtig, es darf aber der menschliche Bezug und die Förderung des musischen, sportlichen Bereichs nicht zu kurz kommen,
 - ob das eine Ganztagschule sein muss, das sei offen.
- Eine Mutter: Die ideale Schule wird von den Schülern gerne besucht und qualifiziert für die Zukunft.

V. Das wohlberatene Klassenzimmer

Der letzte Teil des Buches soll die Sichtweisen der Lehrer, Schüler und Eltern unter dem Titel *Das wohlberatene Klassenzimmer* mit dem Blick auf die Zukunft noch einmal zusammenfassen. Zur *Wohlberatenheit* gehört, dass es dem Lehrer gelingt, die Klasse gut zu führen und dabei ein gutes Klima herzustellen (Kapitel 1). Bei Schwierigkeiten sind gemeinsam Problemlösungsversuche zu unternehmen und zum Erfolg zu führen, wenn nötig mit Beratungshilfe von außen (Kapitel 2). In der Schule und im Klassenzimmer handeln Menschen mit unterschiedlichen Aufgaben und Interessen *angesichts des Anderen* (Kapitel 3). Das künftige Geschehen im Klassenzimmer wird mehr als bisher durch den Bevölkerungswandel mit weniger deutschen und mehr zugewanderten Kindern bestimmt sein und für eine *gerechte Klassengemeinschaft* neue Herausforderungen mit sich bringen (Kapitel 4).

1. Classroom-Management

Was früher unter Klassenführung und Schulklima im Sinne des lateinischen Wortes *schola*, das *Muße* bedeutet, verstanden wurde, heißt heute *Classrom-Management*. Der Begriff *Management* versteht die Schulen als Wirtschaftsunternehmen. Im guten Sinn wird das *Classroom-Management* vom Unterrichten sowie von der Förderung und Beurteilung der Schüler unterschieden und rückt Fragen der Disziplin ins Zentrum. Ob man allerdings sagen soll, ein guter Unterricht ist gut *gemanagt* und der Lehrer dann ein guter Manager, sei dahingestellt. Das Etikett *Manager* ist heutzutage nicht be-

sonders gut geeignet, das Ansehen des Lehrerberufs zu fördern, der schon genug mit Vorurteilen zu kämpfen hat.

Die Sichtweise vom *Classroom-Management* hat ihre Wurzeln in den USA mit den klassischen Beiträgen von Kounin aus den Jahren 1958 bis 1970, die als „Techniken der Klassenführung“ in deutscher Sprache vorliegen (Kounin 1976/2006). Darin nimmt Kounin die *Zurechtweisung* eines Schülers in ihrem *Wellen-Effekt* auf das Verhalten der anderen Schüler zum Ausgang von systematischen Untersuchungen von Disziplinierungsmaßnahmen des Lehrers. Weiter interessierte er sich für die reibungslose Steuerung von Unterrichtsabläufen und behielt dabei die Gruppe im Blick. Darin hat er einen Vorläufer in den zitierten *Lösungsstrategien* von Winnefeld (1957). Kounin wollte über das *Technische* hinaus für den Lehrer die Voraussetzungen für einen entspannten und erfolgreichen Unterricht verbessern. Seitdem hat es auf diesem Gebiet in den USA eine umfangreiche Forschung gegeben, zu der Eichhorn (2008) einen Zugang in deutscher Sprache vermittelt. Eine vorerst letzte Zusammenfassung der zahlreichen Arbeiten liegt im „Handbook of classroom management“ mit über 1300 Seiten vor, das Evertson und Weinstein (2006) herausgegeben haben.

Ergebnisse bei Lehrern und Schülern

Im Folgenden werden Ergebnisse aus den USA dargestellt, die nach Lehrern und Schülern trennen (Miller 2006; Woolfolk Hoy & Weinstein 2006). Sie bestätigen die Ergebnisse unserer Erkundungsstudie und ergänzen sie.

Lehrer möchten die Schüler im Unterricht so fördern, dass sie die vorgeschriebenen Lernziele und die weiterführenden Abschlüsse erreichen. Wenn sie bei Störungen in das Geschehen eingreifen, sind sie erst zufrieden, wenn nicht nur

die Ordnung wiederhergestellt ist, sondern auch die Leistung der Schüler stimmt. Das Ziel des Eingreifens ist, die Bereitschaft der Schüler zur Mitarbeit wiederherzustellen und eine Besserung zu erreichen. Zur Ordnung gehört, dass Respekt vor der Autorität entwickelt wird, auch vor der Person des Lehrers selbst. Dabei möchten Lehrer nicht nur mit den Schülern und Eltern, sondern auch mit den Kollegen und der Schulleitung kooperieren und im Einklang mit den Schulregeln und den Reformbestrebungen handeln.

Die Schüler sind daran interessiert, dass im Rahmen der Altersstufen ihre individuellen Bedürfnisse und Anliegen beachtet werden. Ob der Lehrer frontal unterrichtet oder in Gruppen arbeiten lässt, ist für die Schüler weniger wichtig als der Respekt, den der Lehrer dabei in einem guten Unterricht der Sache und dem Schüler gegenüber an den Tag legt. Minderbegabte Schüler oder Schüler aus Zuwandererfamilien brauchen besondere Unterstützung. Sie reicht bis in ihr häusliches Leben hinein, in persönlichen Problemen wie in Gesundheitsfragen, und sie wünschen auch, dass ihnen im Hinblick auf ihre Zukunft geholfen wird. Erfolgreiche Schüler erwarten vom Lehrer, dass er sie in den Schulleistungen weiterbringt, dass sie gute Ergebnisse in den Abschlüssen erreichen und dass der Lehrer sie auch als Person schätzt. Welche Entwicklungslagen der Schüler je nach deren Alter vom Lehrer zu berücksichtigen sind, wurde im Buch an verschiedenen Beispielen auch mit den entsprechenden Entwicklungsaufgaben der Erwachsenen dargelegt. Dass der Lehrer Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat und ein gutes Klima auch mit Humor erzeugen kann, entscheidet oft, ob ein Schüler mitarbeitet und für förderliche Hinweise offen ist.

Das Wissen von den Ursachenzuschreibungen ist besonders bei Schulschwierigkeiten hilfreich. Bei Lehrern, Schülern und Eltern liegen dann oft komplizierte Verhältnisse vor. Sie haben uns im Kapitel über die Schuldisziplin beschäftigt. Bei Lehrern ist die Neigung groß, die Ursachen für Schwierigkeiten mit Schülern im Elternhaus zu suchen. Schüler dagegen sehen bei ihren Schwierigkeiten einen viel größeren Anteil an Verantwortung beim Lehrer. Es wurde dargelegt, dass die Chancen für den Lehrer bei den Eltern nicht allzu schlecht stehen, bei ihnen Unterstützung für die Sicht zu finden, dass auch der Schüler einen Anteil an Verantwortung hat. Bei allem ist die Lage für den Lehrer nicht einfach, und sie lässt sich besser klären, wenn er das Wissen um das Attributionssystem und die Attributionsfallen anwendet, wie das im Buch erläutert wird.

Hält der Lehrer sich an den Ansatz bei den Attributionen, dann ist er in mehreren Hinsichten zum Nachdenken herausgefordert. Es fängt ganz einfach an:

1. Bei Schwierigkeiten mit Schülern ist eine Voraussetzung für die Abhilfe, die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus mit den jeweiligen subjektiven Theorien und Ursachenzuschreibungen im Gespräch gründlich zu erkunden.
2. Zur Klärung der Situation zieht der Lehrer unterschiedliche wissenschaftliche Theorien von Ursachenzuschreibungen in Erwägung, die dem Schüler, den Eltern und ihm selbst helfen, die Schwierigkeiten zu verstehen.
3. Der Lehrer wird darauf hinwirken, schrittweise Zuschreibungsmuster zu erreichen, die realistisch und für alle möglichst selbstwertdienlich sind, um damit die Übernahme von Anteilen an Verantwortung zu erreichen.

4. In Beratungssituationen wird vermieden, die Beteiligten direkt mit den vermuteten Attributionen zu konfrontieren, sie zu beschuldigen und die Verhältnisse zu pathologisieren. Sich auf die Attributionsfallen einzulassen ist kontraproduktiv.
5. Wenn der Lehrer zu der Einschätzung kommt, dass Beratungshilfe von außen angezeigt ist, wird er Kontakt mit einer Beratungsstelle aufnehmen.

2. Modell der Attributions-Beratung

Suchen Lehrer, Eltern oder ältere Schüler Hilfe in einer Erziehungsberatungsstelle oder einem Schulpsychologischen Dienst, dann erwarten sie, dass eine faire Lösung des Problems versucht und erreicht wird. Sie sollten wissen, dass die Berater der Schweigepflicht unterliegen und die Beratung in den öffentlichen Einrichtungen kostenlos ist.

Kontaktaufnahme

Nehmen wir den Lehrer, der eine Beratungsstelle aufsucht, dann wird er sich im Erstgespräch mit der Arbeitsweise der Einrichtung vertraut machen und nach dem Vorgehen des Beraters fragen. Der Berater wird seine Kompetenzen offenlegen und im Hinblick auf das vorgebrachte Anliegen mögliche alternative Vorgehensweisen erörtern, bevor er den Ratsuchenden dann entscheiden lässt, sein Klient zu sein. Wie die Beratung zustande kommt, wer den Anstoß gibt, Lehrer, Eltern oder auch Schüler, und welches Anliegen der Ratsuchende vorbringt, sind wichtige Fragen, die den Verlauf des Unternehmens mitbestimmen. Sie sind für den Ausgang und den Erfolg ähnlich wichtig wie die Tatsache, dass die Beratung zustande kommt.

Bei Anwendung der Attributionstheorien ergeben sich Hinweise auf ein umsichtiges Vorgehen. Wenn etwa der

Lehrer die Eltern in die Beratung *schickt*, kann das bei den Eltern den Eindruck hervorrufen, ihnen würde von vornherein der *schwarze Peter* zugeschoben. Wird der Lehrer zu einem Gespräch in die Beratungsstelle gebeten und erfährt, dass die Eltern bereits den Psychologen eingeschaltet haben, entsteht der umgekehrte Eindruck. Der Berater muss bedenken, dass er von den Klienten für ihre eigenen Interessen instrumentalisiert werden kann. Es gilt, alles zu vermeiden, was den Verdacht nähren könnte, es würde mit einer der Konfliktparteien eine Koalition bestehen. Da Menschen im Stress gewöhnlich misstrauisch sind, wird vom Berater viel Fingerspitzengefühl verlangt.

Verlaufsmodell

Im Verlauf einer Attributions-Beratung ist das Mittel der Wahl, die widerstreitenden Interessen in den subjektiven Theorien und Ursachenzuschreibungen der am Konflikt Beteiligten zu klären und sie gegenseitig verständlich zu machen. Auf dieser Grundlage werden mithilfe der wissenschaftlichen Attributionstheorien Versuche geplant und durchgeführt, bei denen jeder der Beteiligten einen angemessenen Anteil an Verantwortung übernimmt. In den drei Hauptteilen des Buches über das Lehrer-, Schüler- und Elternsein wurden die Erwägungen erläutert, wie es mithilfe von Attributions-Änderungen gelingen kann, zu realitätsangemessenen und für die Beteiligten zumutbaren Lösungsvorschlägen zu kommen. Es wird Widerstreit-Denken angewendet, um das Ziel Förderung der seelischen Gesundheit zu erreichen.

Im folgenden Schema wird das Vorgehen bei der „Attributions-Beratung im Widerstreit-Denken mit dem Ziel seelische Gesundheit“ in vier Schritten dargestellt.

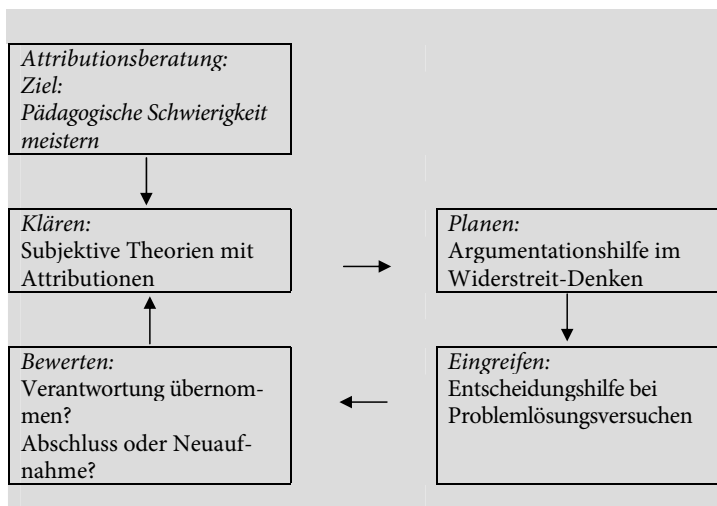


Abbildung 5: Modell der Attributions-Beratung

Die Beratung bei pädagogischen Schwierigkeiten hat das Ziel, die Schwierigkeiten im Interesse der seelischen Gesundheit zu meistern. Sie beginnt mit der Klärungsphase und setzt sich in den beiden folgenden Schritten über das Planen im Widerstreit-Denken und Eingreifen mit einem Problemlösungsversuch fort. Es folgt dann viertens die Bewertung des Versuchs zur Übernahme von Verantwortung, bei der über den Abschluss der Beratung oder die Fortsetzung mit einem neuen Problemlösungsversuch entschieden wird.

Zur Einübung des Verlaufs einer Beratung haben sich bei Studierenden, bei Lehrern und Erziehern sowie bei Psychologen Rollenspiele mit vorgegebenen Themen bewährt, die per Tonband oder Video aufgezeichnet werden. Die anschließende Analyse durch die Teilnehmer regt verbesserte Versuche an.

Die alten Griechen kannten als Lehrziel die Tugend der „Eubulia“, die als „Wohlberatenheit“ übersetzt worden ist (Buchheim 2000, 113). Vom Dichter Hesiod, der um 700 v. Chr. lebte, ist der Spruch übermittelt: „[...] der ist der Beste, der alles aus eigener Vernunft schöpft, aber edel auch jener, der einem Wohlratenden Glauben schenkt“ (132). Wohlberatenheit bedeutet, „dass der so Ausgebildete dazu imstande sein muss, auch die jeweils gegenteilige Rede hervorzubringen und ihr Recht über einen Gegenstand im Auge zu haben“ (117).

Das heißt heute, *kritische Vernunft* walten zu lassen, die wir in Form der Widerstreit-Argumentation anwenden. Der Berater, der sich von gegenteiliger Rede beraten lässt, fördert seine Fähigkeit, andere zu beraten. So schließt Wohlberatenheit das Können ein, sich von anderen beraten zu lassen. Der darin Geübte wird ein wohlratender Weiser, dem wir nach Hesiod Glauben schenken können.

3. Bildung angesichts des Anderen

Was *Bildung* ist und welche Ziele sie in unseren Schulen haben soll, ist heute wie in allen Zeiten umstritten. Das Wort ist laut Duden aus dem althochdeutschen *bildunga* abgeleitet und bedeutet Schöpfung, Bildnis, Gestalt. Das Gebildetsein zeigt sich im Allgemeinwissen und in der Formung des Menschen in seinen geistigen und sozialen Fähigkeiten, die auf kulturelle moralische Normen und persönliche Ethik gegründet sind.

Zum Verständnis von Bildung greift das dem Buch vorangestellte Motto *Angesichts des Anderen* die Ethik des Philosophen Lévinas (1992) auf. In Lévinas' Denkweise ist Ethik Menschlichkeit in der Verantwortung, *im Gesicht* oder *Antlitz* des *Anderen*. Angesichts des Anderen bedeutet meine

Beziehung zum Anderen, der mich angeht, ohne eine Verbindung mit mir einzugehen. Es ist ein *Abschied* vom Ich, „der mich eine Bewegung zum Nächsten“ ausführen lässt: „Die Positivität dieses Abschieds [...] liegt in meiner Verantwortung für die Anderen. [...] Das Paradox solcher Verantwortung besteht darin, dass ich verpflichtet bin, ohne dass diese Verpflichtung in mir begonnen hätte – als hätte in mein Bewusstsein ein Befehl sich eingeschlichen wie ein Dieb sich eingeschmuggelt [...]. Die Identität des Subjekts hat hier in der Tat ihren Grund in der Unmöglichkeit, sich der Verantwortung, der Sorge und des Einstehens für den Anderen zu entziehen“ (46–48).

Die den Widerstreit anerkennende Dialogik in der Verantwortung angesichts des Anderen wenden wir auf die Erziehung und Beratung an. In der pädagogischen Beziehung handelt es sich dann um das Gegenüber zwischen Lehrer und Schüler mit ihren eigenen Sichtweisen und Handlungen. In diesem Sinne plädieren die Schüler bei der Befragung für Fairness beim Spickmich für Lehrer und treten in der Klasse für die *Wir-Gemeinschaft* ein. Eine Grundschülerin wünscht sich eine Schule, „in der die Lehrer und Lehrerinnen *nett* zueinander sind und die Schüler auch“. Ältere Schüler sprechen sich für eine „gepflegte und keine asoziale Schule“ aus, wo „nicht gemobbt“ wird, „kein Streit“ ist, „türkische Schüler nicht diskriminiert werden“, „neue Freundschaften gebildet werden können“ und dass sich „die Lehrer mehr Zeit für die Schüler nehmen“, „ein enger Kontakt zwischen Schülern und Lehrern besteht“ und die „Schüler Mitspracherecht haben“.

4. Gerechte Klassengemeinschaft

Als konkrete Ausformung einer Erziehung *angesichts des Anderen* kann das Projekt *Just Community* (Gerechte Gemeinschaft) angesehen werden, das der Psychologe Kohl-

berg in den USA entwickelt hat und das auch in der Schweiz und Deutschland erprobt worden ist (Oser & Althof 1992, 339–458). Der Ansatz folgt der Lehre Piagets von den zwei Stadien der Moralentwicklung von der fremdgesetzten (heteronomen) zur selbstverpflichtenden (autonomen) Moral. Im vorliegenden Buch stehen das Thema „Helfen“ (im dritten Teil *Schülersein von der Fremd- zur Selbstdisziplin*, Kapitel drei) und das dritte Kapitel *Fragen der Autorität* des vierten Teils in der Piaget-Tradition. Kohlberg wollte eine Schulreform mit dem Ziel einer demokratischen Gemeinschaft einführen, in der Gerechtigkeit durch faires Aushandeln von Konflikten hergestellt wird. Die Kohlberg folgenden Arbeiten von Oser & Althof sind in den USA von den Bestrebungen des *Classroom-management* als Konzept *Gerechte Klassengemeinschaft* aufgegriffen worden (Fallona & Richardson 2006).

Gerechte Klassengemeinschaft mit hohem Ausländeranteil

(1) Die Anwendung einer Erziehung zur gerechten Klassengemeinschaft spitzt sich in unseren Schulen zu, wenn der Ausländeranteil größer wird. In Deutschland leben durch die Zuwanderung inzwischen 4,3 Millionen Muslime, von denen fast die Hälfte Deutsche sind. Da sie viele Kinder haben, werden die kulturellen Unterschiede in den Schulen immer größer. Das Ausmaß der Veränderung ist durch die künftig erwarteten 50% aller Kinder angekündigt, die ausländischer Herkunft sind. In Berlin gibt es Schulklassen mit einem Ausländeranteil von bis zu 90% der Schüler. In manchen ist Türkisch als Unterrichtssprache eingeführt. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass auch die Mütter in die Schule kommen, um mit ihren neu gewonnenen Kenntnissen ihren Kindern zu Hause zu helfen. Der Unterricht in deutscher Sprache ist dann gleichsam die erste Fremdsprache. Schwierigkeiten treten spätestens auf, wenn im Fachunterricht in deutscher Sprache der entsprechende Wortschatz

beherrscht sein muss, der auch für den Berufseinstieg unerlässlich ist.

So sollten wir in unseren Schulen den europäischen Ländern folgen, die im Hinblick auf den Schulabschluss im Unterricht von Anfang an nicht von der Landessprache abrücken und sie zur Pflicht machen. Dabei können Lehrer mit ausländischer Herkunft helfen, deren Ausbildung in vielen Ländern besonders gefördert wird. In Deutschland studieren bisher nur 3% Abiturienten mit solchem Hintergrund, und die Lehrerausbildung ist auf diese Aufgabe nicht hinreichend vorbereitet.

Ziel der Schulen mit hohem Ausländeranteil sollte eine integrative Bildung sein, ohne dass dabei die kulturelle Identität aufgegeben werden muss. Eine solche Bildung ist zwiespältig, weil zwischen der kulturellen Identität aus den Herkunftsländern und der nationalen Identität im Aufnahmeland widerstreitende Interessen vorliegen. Der Widerstreit hat in unserem Land die politische Diskussion um die *deutsche Leitkultur* hervorgerufen. Dem Trend zur *multikulturellen* Gesellschaft steht der Trend gegenüber, neben der nationalen Identität und der damit verbundenen Kultur keine Alternativen zuzulassen.

(2) In dieser Konfliktsituation könnten Projekte zur Praxis der *Gerechten Klassengemeinschaft* hilfreich sein und an den Schulen neue Wege erproben (vgl. Oser & Althof 1992). Meistens ist es ein kritisches Ereignis, das den Anlass für eine solche Einrichtung gibt. Erste Voraussetzung ist das Einverständnis der Schulleitung sowie aller Lehrer, Schüler und Eltern. Die Genehmigung der Schulaufsicht dürfte beim Trend zur *selbständigen Schule* schnell zu erreichen sein. In einem Projekt mit Ausländeranteil müsste im Sinne der demokratischen Erziehung in unserem Land feststehen, dass alle die deutsche Verfassung mit der Gleichberechtigung der Frau anerkennen. Die Mädchen sollten Kopftücher tragen

dürfen, wenn sie es selbst wünschen, aber es entfallen die oft geltend gemachten Sonderrechte, wie Befreiung vom Schwimmunterricht und von Klassenfahrten.

Eine Schule, die sich zu einem solchen Projekt entschließt, kann einen Schulpsychologischen Dienst um Beratungshilfe bitten. Der Psychologe wird bei Schwierigkeiten zur Verfügung stehen und zur Bewertung der Maßnahmen beitragen. Vielleicht wird er dann noch im Rahmen der seelischen Gesundheitsförderung Projekte zur Vorbeugung von Gewalt/Mobbing, von Drogenmissbrauch, Nikotin und Alkohol oder ein Motivationstraining anbieten, wie es mit den Namen Weiner und deCharms verbunden ist.

Schulbeispiel für eine gelungene Integration

Die Grundschule mit der Projektwoche „Kann ich lesen, hab ich Flügel“, die meinem Vorgängerbuch den Titel gab, stellte wenig später bei einem Schulfest ein neues Projekt vor. Das Thema lautete: „Lese Flügel für Hiesige und Zugereiste“.

Die Ergebnisse der Schüler ließen auf vielfältige Weise die Bräuche in ihren Herkunftsländern lebendig werden, der deutschen Bundesländer und der Länder der Zugewanderten, angefangen von den Tänzen bis zu den mitgebrachten unterschiedlichen Kuchen. Die Anspielung auf das Lesen macht den Schwerpunkt der Integrationsaktivitäten der Schule deutlich, die auf dem Wege des Lesens und einer Schülerbibliothek in der Förderung der deutschen Sprache liegen. Dazu gehört, dass die Schüler den Gebrauch eines PC lernen, der auch die Lehrer durch neue *Whiteboards* künftig davon befreit, nach der Kreide für die Wandtafel zu suchen. Dem Bericht über das Projekt war die Chronik der Bemühungen beigelegt, die einen schwierigen Start hatten. Türkische Eltern, die mit ihren Familien im Bezirk dieser Grundschule leben, die bis heute eine katholische Bekenntnisschu-

le ist, wollten ihre Kinder zum Besuch dieser Schule anmelden. Es gab Hindernisse, weil für die türkischen Kinder die Gemeinschaftsschule zuständig war. Die Schulaufnahme wurde nach Überwindung mancher Schwierigkeiten dann von der Schulaufsicht doch möglich gemacht. Die Schule ist der übernommenen Verpflichtung in vielen Hinsichten nachgekommen. Neben dem zusätzlichen Sprachunterricht in Deutsch für die türkischen Kinder, an dem dann auch Mütter teilnahmen, wurde erreicht, dass immer mehr türkische Mädchen am Sportunterricht und Schwimmen teilnehmen, mit ins Schullandheim fahren und dass die Eltern sich auch mit den Vätern am Schulleben, den Elternabenden und Festen beteiligen.

Für das Ergebnis ist ein Ereignis bei einem Sportfest, der Olympiade an der Schule, kennzeichnend. Gegen Ende der Veranstaltung konnten sich die Kampfrichter an den Wettkämpfen beteiligen, die Lehrer und die mithelfenden Eltern, um mit einem guten Ergebnis die Kasse des Fördervereins aufzubessern. Als dann beim Weitsprung eine türkische Mutter in langen fliegenden Röcken und mit Kopftuch in einem großen Satz in der Sprunggrube landete und mit dem guten Ergebnis die Erlöse der Klasse ihres Kindes für den Förderverein weiter erhöhen konnte, war mit dem Beifall der ganzen Schule klar: „Die Integration der ‚Zugereisten‘ ist gelungen!“

Schluss

Am Ende seines Buches „Schulkummer“ lässt sich der eingangs erwähnte Autor Daniel Pennac, der als früherer Lehrer einfühlsam Schicksale von Schülern schildert, die er wegen ihres schleichenden Fortkommens „Krebse“ nennt, von einem guten Freund die „Leviten“ lesen: „Ihr Lehrer seid alle gleich. Was euch fehlt, sind Lehrveranstaltungen über Unwissenheit. Ihr müsst eine Unmenge Prüfungen über eure Kenntnisse ablegen, während eure wichtigste Fähigkeit darin bestehen sollte, euch *den Zustand dessen vorzustellen, der nicht über euer Wissen verfügt*. Ich träume von einer [...] Prüfung, bei der ein Kandidat sich an eigenes Versagen in der Schule erinnern muss – an ein rabiales Absacken in Mathe z.B. [...] und herauszufinden hat, was damals mit ihm passiert ist!“ – Pennac wendet ein: „Er würde seinem damaligen Lehrer die Schuld geben.“ – „Reicht nicht! Kenn ich, hab ich zur Genüge praktiziert. Der Prüfling müsste tiefer graben, wirklich herausfinden, warum er damals eingebrochen ist. Er müsste in sich selber, um sich herum, in seinem Kopf, seinem Herz, seinem Körper, in seinen Neuronen, Hormonen, überall müsste er suchen. Und auch sich erinnern, wie er die Kurve wieder gekriegt hat. Welche Mittel und Wege er gefunden hat, um aus dem Schlamassel rauszukommen. Die berühmten zu mobilisierenden Kräfte [...].“

Der Freund spricht vom Lehrersein als „vom verheerenden Zusammenprall des Nichtwissens mit dem Wissen“. Und als Pennac seinen Freund fragt, ob es dagegen ein Mittel gäbe, eine Methode, erhält er zur Antwort: „Methoden gibt es nun wirklich genug, ja genau genommen gibt es nur Methoden. Ihr macht ja nichts anderes, als euch hinter Methoden zu verschanzen, während ihr insgeheim sehr wohl wisst, dass

eine Methode nicht ausreicht. Ihr fehlt etwas.“ – „Und was fehlt ihr?“ – „Das kann ich nicht sagen.“ – „Warum?“ – „Es ist ein großes Wort.“ – „Schlimmer als *Empathie*?“ – „Tausendmal. Es ist ein Wort, das du in der Schule oder an der Uni oder solchen Orten nicht aussprechen kannst.“ – „Wie lautet es nun?“ – „Nein wirklich, ich kann es nicht [...]“ – „Mach schon, komm“ – „Geht nicht, sag ich dir! Wenn du das Wort im Zusammenhang mit Bildung aussprichst, wirst du gelyncht.“ – „...“ – „Liebe.“

Literatur

- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bieri, Th. (2006). Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt Verlag.
- Bos, W. u.a. (Hrsg.). (2008). Iglu-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brose, K. & Pfaffe, W. (2008). Survival für Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buchheim, T. (2000). Wohlberatenheit und die Rolle des *logos* für die Vortrefflichkeit des Menschen. In J. Kopperschmidt (Hrsg.). Rhetorische Anthropologie (111–133). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bueb, B. (2006). Lob der Disziplin. Berlin: List.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (1985/2003). Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern. Troisdorf: Broermann
- Copei, F. (1958). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess (1. Aufl. 1930). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- deCharms, R. (1968). Personal causation. New York: Academic Press.
- deCharms, R. (1976). Enhancing motivation. Change in the classroom. New York: Irvington Publishers.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Baumert, J. u.a.). (Hrsg.). (2001). Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Die Regierungschefs der Länder (2008). Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden, 22. Oktober 2008 (PDF: Aufstieg durch Bildung, 14 Seiten).
- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21(1), 5–10.
- Eichhorn, C. (2008). Classroom-Management. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management*. Hillsdale: Erlbaum.
- Fallona, C. & Richardson, V. (2006). Classroom management as a moral activity. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management* (1041–1062). Hillsdale: Erlbaum.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Försterling, F. (1994). Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie. In F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.). *Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendungen* (235–254). Göttingen: Hogrefe.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen* (amer. 1958). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heller, K.A. (2008). *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*. Berlin: Lit Verlag.
- Heyse, H. (2004). *Landauer Empfehlungen zur Lehrergesundheit* (Expertentagung im Juni 2004). Universität Landau: Projekt Lehrergesundheit.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hodgkinson, T. (2009). *Leitfaden für faule Eltern*. Berlin: Rogner & Bernhard.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1972). The actor and observer. Divergent perceptions of the causes of behaviour. In E. E. Jones et al. (Eds.). *Attribution: perceiving the causes of behaviour* (79–94). Morrison, N. J.: General Learning Press.
- Kasper, H. (1998). *Mobbing in der Schule. Probleme annehmen, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107–128.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (amerik. 1970, deutsch 1976). Münster: Waxmann.
- Lévinas, E. (1992). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht* (franz. 1978). Freiburg: Alber.
- Liotard, J. F. (1989). *Der Widerstreit* (franz. 1983). München: Fink Verlag.

- Miller, A. (2006). Contexts and attributions for difficult behavior in English classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management (1093–1120)*. Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford (deutsch: (1995). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber).
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten, Freiburg: Walter.
- Prenzel, M. u. a. (2007). *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Roth, H. (Hrsg.). (1968). *Begabung und Lernen*. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rost, D. H. (1993). *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Schmalohr, E. (1962). Entwicklungswandel der Jugend und Probleme der Schulreform. *Unsere Volksschule*, 12 (3), 546–558.
- Schmalohr, E. (1975). Probleme der Evaluation in Vorschuluntersuchungen der Bundesrepublik Deutschland (Expertise für den Europarat). *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 511–534.
- Schmalohr, E. (1992). Hochbegabtenförderung als Widerstreit. *Psychol., Erz., Unterr.* 39, 161–169.
- Schmalohr, E. (1995). Klären statt Beschuldigen. *Beratungspsychologie mit Eltern, Kindern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmalohr, E. (1997). *Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmalohr, E. (2007). *Klinische Psychologie und Psychotherapie zwischen Psychologie und Medizin*. *Report Psychologie*, 32(10), 440–450.
- Schmalohr, E. (2008). *Kann ich lesen, hab ich Flügel*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit* (amer. 1975). München: Urban u. Schwarzenberg.

- Tattum, D. (Ed.). (1993). *Bullying in the secondary schools*. Fairwater, Cardiff: Drake Educational Service.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–25.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. In *Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz* (Hrsg.). *Pädagogische Nachrichten* 2/00 Schulentwicklung, 1–22.
- Winnefeld, F. (Hrsg.) (1957). *Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld* (5. Aufl. 1971). München: Reinhardt.
- Winterhoff, M. (2008). *Warum unsere Kinder Tyrannen werden*. Gütersloher Verlagshaus.
- Woolfolk Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management* (181–219). Hillsdale: Erlbaum.
- Wottawa, H. (1981). Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13(1), 45–60.
- Wottawa, H. (1982). *Gesamtschule: Was sie uns wirklich bringt*. Düsseldorf: Schwann.